

**TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI**  
**FAKULTA PEDAGOGICKÁ**

**Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

**Studijní program: Speciální pedagogika**

**Studijní obor: Speciální pedagogika předškolního věku**

**Kód oboru: 7506R012**

**Název bakalářské práce:**

**SPECIFICKÝ LOGOPEDICKÝ NÁLEZ U DĚTÍ SE  
SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ**

**SPECIFIC LOGOPEDIC PROBLEMS BY CHILDREN WITH  
SPECIFIC LEARNING DISORDERS**

**Autor:**

Lenka Štefanová  
B. Němcové 584  
273 09 Kladno 7

**Podpis autora:** \_\_\_\_\_

**Vedoucí práce:** Mgr. Eva Kubešová

**Počet:**

stran	obrázků	tabulek	grafů	zdrojů	příloh
70	0	27	7	36	1 + 1 CD

CD obsahuje **celé** znění bakalářské práce.

V Kladně dne: 30. 4. 2006



## **Prohlášení**

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

V Liberci dne:

Podpis:

## **PODĚKOVÁNÍ**

Děkuji Mgr. Evě Kubešové za trpělivost, vlídnost, cenné rady a konstruktivní připomínky při tvoření bakalářské práce.

Děkuji také vedení 4. ZŠ v Kladně, paní zástupkyni ZŠ Kladno – Motyčín, dále vedení ZŠ Mšec, Slaný a Velvary za umožnění realizace praktické části práce.

Na závěr bych ráda poděkovala svému manželovi a to zejména za jeho emoční podporu.

**Název BP:** SPECIFICKÝ LOGOPEDICKÝ NÁLEZ U DĚTÍ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ

**Název BP:** SPECIFIC LOGOPEDIC PROBLEMS BY CHILDREN WITH SPECIFIC LEARNING DISORDERS

**Jméno a příjmení autora:** Lenka Štefanová

**Akademický rok odevzdání BP:** 2006

**Vedoucí BP:** Mgr. Eva Kubešová

## **RESUMÉ**

Bakalářská práce se zabývala problematikou specifického logopedického nálezu u dětí mladšího školního věku v souvislosti s diagnostikovanými specifickými poruchami učení.

Jejím cílem bylo zjistit frekvenci výskytu specifického logopedického nálezu u dětí mladšího školního věku s diagnostikovanými specifickými poruchami učení.

Na základě informací získaných studiem odborných pramenů, dostupných dokumentů a na základě dosavadních vědomostí a zkušeností ve zmiňované problematice bylo stanoveno pět základních předpokladů z nichž se dva nepotvrdily a tři, které se naopak potvrdily.

Práci tvořily dvě stěžejní oblasti. Jednalo se o část teoretickou, která pomocí zpracování literárních pramenů objasňovala pojmy dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspinxie, dysmúzie a dyspraxie. Mezi další pojmy, které byly v teoretické části práce objasněny patří specifický logopedický nález, specifické asimilace, artikulační neobratnost, narušený jazykový cit, lehké mozkové dysfunkce, syndrom ADD a ADHD.

Praktická část zjišťovala a to zejména za pomoci nestandardizovaného dotazníku procentuální četnost výskytu specifického logopedického nálezu u dětí mladšího školního věku s diagnostikovanými specifickými poruchami učení. Zjištěno bylo také kolik procent ze vzorku zmiňovaných dětí má potřebnou logopedickou a speciálně pedagogickou péči. Výzkum ukázal, u kolika procent z daného vzorku dětí byl realizován odklad školní docházky. V neposlední řadě bylo také zjištěno, kolik procent dětí má současně s diagnostikovanými specifickými vývojovými poruchami učení a specifickým

logopedickým nálezem diagnostikovány ještě lehké mozkové dysfunkce, syndrom poruchy pozornosti s hyperaktivitou či syndrom poruchy pozornosti bez hyperaktivity.

Výsledky ukazovaly mnoho zajímavých faktů a vyúsťovaly v konkrétní navrhovaná opatření v oblasti prevence, diagnostiky a metodiky práce s dětmi, které mají diagnostikovány SPU a SLN.

Za největší přínos práce vzhledem k řešené problematice by bylo možné považovat základní zjištění, že se SLN vyskytuje u převážné většiny dětí s diagnostikovanými SPU a je tedy třeba s tímto faktem počítat nejen při reedukaci SPU, ale také při tolikrát zmiňované primární prevenci.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Artikulační neobratnost

Narušený jazykový cit

Specifické asimilace

Specifické poruchy učení

Specifický logopedický nález

## **SUMMARY**

Bachelor's work was engaged with specific logopedic finding problems of younger school aged children in connection of diagnosed specific learning disorders.

It's own subject was to find a occurrence frequency of specific logopedic finding by the younger school aged children with diagnosed specific learning disorders.

On the basis of informations acquired with study of skilled sources, accessible documents and on ground of hitherto knowledges and experiences of problems introduced above, were determined five basic presumptions, of which two were not confirmed, but three were confirmed on the contrary.

This work was created to two fundamental areas. One part was theoretic, which, with help of compiled literary sources, enlightened ideas such as dislexia, disgrafia, disortografia,

discalculia, dispinxia, dismusia and dispraxia. Into this group of another ideas, which were enlightened in theoretic work part, pertains specific logopedic finding, specific assimilations, lack of articulation skill, language feeling disturb, light brain disfunction and syndrom ADD (Attention Deficit Disorder) and ADHD (Attention Deficit/Hyperactivity Disorder).

Practical part of work ascertained (especially with help of nonstandardized questionnaire) percentual amount of specific logopedic finding occurrence by the younger school age children with diagnosed specific learning disorders. Also was found how much per cent from such children's group sample have a necessary logopedic and special pedagogic care. Research exposed how much per cent from such children's group sample school attendance deferment was relized. In this way was found also, how much per cent of such children together with diagnosed specific evolutionary learning disorders and specific logopedic finding have diagnosed in addition light brain disfunction, syndrom of attention disorder together with hyperactivity or syndrom of attention disorder without hyperactivity too.

Results showed much of interesting facts and lead into concretely proposed measures in the area of prevention, diagnostic and methodics work with children, who have SLD (Specific Learning Disorders) and SLF (Specific Logopedic Finding) already.

Biggest of this work contribution concerning to solve these problems is possible point to a fundamental finding, that SLF occure by the decisive majority of children with diagnosed SLD, so we must rate with this fact, not only in reeducation of SLD, but in so much mentioned primary prevention too.

# OBSAH BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

<b>1</b>	<b>ÚVOD</b>	<b>9</b>
1.1	SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	10
<b>2</b>	<b>TEORETICKÁ ČÁST</b>	<b>11</b>
2.1	SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ	11
2.1.1	Základní vymezení pojmů	13
2.1.2	Historický přehled nejdůležitějších událostí týkající se specifických poruch učení	15
2.1.3	Příčiny specifických poruch učení	18
2.1.4	Projevy specifických poruch učení	21
2.1.5	Diagnostika specifických poruch učení	25
2.1.5.1	Diagnostika v běžné třídě základní školy	25
2.1.5.2	Diagnostika na odborném pracovišti	28
2.2	SPECIFICKÝ LOGOPEDICKÝ NÁLEZ	28
2.2.1	Artikulační neobratnost	29
2.2.2	Specifické asimilace	30
2.2.3	Narušený jazykový cit	30
2.2.4	Vztah specifického logopedického nálezu a specifických poruch učení	31
2.3	LEHKÉ MOZKOVÉ DYSFUNKCE	32
<b>3</b>	<b>PRAKTICKÁ ČÁST</b>	<b>33</b>
3.1	CÍL PRAKTICKÉ ČÁSTI	33
3.2	POPIS ZKOUMANÉHO VZORKU	33
3.3	CHARAKTERISTIKA MÍST PRŮZKUMU	35
3.3.1	4. ZŠ Kladno	35
3.3.2	ZŠ Kladno – Motyčín	36
3.3.3	ZŠ Mšec	36
3.3.4	ZŠ Slaný	37
3.3.5	ZŠ Velvary	37
3.4	CHARAKTERISTIKA POUŽITÝCH METOD	39
3.5	PŘEDVÝZKUM	39
3.6	STANOVENÉ PŘEDPOKLADY	40



3.7	ZÍSKANÁ DATA A JEJICH INTERPRETACE	41
3.7.1	Výskyt artikulační neobratnosti	41
3.7.2	Výskyt specifických asimilací	42
3.7.3	Výskyt narušeného jazykového citu	44
3.7.4	Poskytovaná logopedická péče	45
3.7.5	Četnost výskytu specifického logopedického nálezu v kontextu s diagnostikovanými specifickými poruchami učení	46
3.7.5.1	Společný výskyt artikulační neobratnosti, specifických asimilací a narušeného jazykového citu	47
3.7.5.2	Společný výskyt artikulační neobratnosti a specifických asimilací	48
3.7.5.3	Společný výskyt artikulační neobratnosti a narušeného jazykového citu	48
3.7.5.4	Společný výskyt specifických asimilací a narušeného jazykového citu	49
3.7.5.5	Samostatně se vyskytující artikulační neobratnost, specifické asimilace nebo narušený jazykový cit	50
3.7.6	Reedukace specifických poruch učení	51
3.7.7	Odklad povinné školní docházky	52
3.7.8	Sluchové vnímání	54
3.7.9	Lehké mozkové dysfunkce a specifické poruchy chování	55
3.8	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ A POTVRZENÍ PŘEDPOKLADŮ	57
3.9	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ PRAKTICKÉ ČÁSTI	59
<b>4</b>	<b>ZÁVĚR</b>	<b>60</b>
<b>5</b>	<b>NAVRHOVANÁ OPATŘENÍ</b>	<b>62</b>
<b>6</b>	<b>SEZNAM POUŽITÝCH ODBORNÝCH ZDROJŮ</b>	<b>66</b>
<b>7</b>	<b>SEZNAM PŘÍLOH</b>	<b>70</b>
<b>8</b>	<b>PŘÍLOHOVÁ ČÁST</b>	

# 1 ÚVOD

Tato práce se zabývá teoreticky a prakticky problematikou specifických vývojových poruch učení a problematikou specifického logopedického nálezu. Do těchto problematik spadá mnoho různých pojmů a většina z nich je v této práci zpracována či alespoň zmíněna.

V souvislosti s problematikou specifických vývojových poruch učení se jedná zejména o dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii, ale také o dyspinxii, dysmúzii a dyspraxii.

Na tomto místě je třeba zdůraznit, že studiem odborných pramenů bylo zjištěno, že terminologie pojmů je značně nejednotná. Někteří autoři zabývající se danou problematikou uvádí termín specifické poruchy učení, ostatní používají označení specifické vývojové poruchy učení.

V části, která se věnuje specifickému logopedickému nálezu je čtenář seznámen se specifickými asimilacemi, artikulační neobratnostmi a narušeným jazykovým citem.

Veškeré zmiňované problematiky jsou cíleně zaměřeny na skupinu dětí mladšího školního věku s diagnostikovanými specifickými poruchami učení.

Cílem bakalářské práce je zjistit frekvenci výskytu specifického logopedického nálezu u dětí mladšího školního věku se specifickou vývojovou poruchou učení.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě základní části, a to na část teoretickou a část praktickou.

Teoretická část se věnuje základnímu vymezení pojmů dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspinxie, dysmúzie a dyspraxie.

Dále se bakalářská práce zabývá historií, příčinami, rozbořem, srovnáváním a diagnostikou specifických vývojových poruch učení.

V teoretické části jsou také vymezeny pojmy, které se týkají specifického logopedického nálezu a krátce je zde zmiňována lehká mozková dysfunkce, která s danou problematikou úzce souvisí.

Důležitá je kapitola o vzájemném vztahu specifického logopedického nálezu a specifických vývojových poruch učení.

V praktické části bakalářské práce je popsáno a vyhodnoceno zjišťování (a to zejména za pomoci nestandardizovaného dotazníku), u kolika dětí mladšího školního věku s diagnostikovanými specifickými poruchami učení, se vyskytuje také specifický logopedický nález.

V souvislosti s těmito informacemi byly zjištěny další zajímavé údaje. Jde například o údaje o tom, kolik ze zmiňovaných dětí je v péči klinického logopeda či jaký je poměr chlapců a děvčat.

Mezi další zjištěné údaje patří například fakt, jak je na některých základních školách zajištěna péče o zmiňované děti a jaká další péče je jim věnována všeobecně (například speciálně-pedagogická).

## **1.1 SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK**

ADD: attention deficit disorder - porucha pozornosti

ADHD: attention deficit/hyperactivity disorder - porucha pozornosti provázená hyperaktivitou

CNS: centrální nervová soustava

LMD: syndrom lehké mozkové dysfunkce

LP: logopedická péče

PPP: pedagogicko psychologická poradna

SPC: speciálně pedagogické centrum

SLN: specifický logopedický nález

SPU: specifické poruchy učení

## **2 TEORETICKÁ ČÁST**

### **2.1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ**

Specifické vývojové poruchy učení jsou poruchami v jednom nebo více psychických procesech, které se následně účastní v porozumění nebo v užívání mluvené i psané řeči. Tyto poruchy se mohou projevovat v nedokonalé schopnosti naslouchat, myslet, číst, psát nebo také počítat.

Specifické poruchy učení postihují nemalou část dětské (i dospělé) populace. Potíže dítěte se specifickými poruchami učení se neomezují pouze na školní vyučování, ale promítají se do celého sociálního systému, v němž dítě žije. Specifické poruchy učení tak představují jeden z nejčastějších a nejvážnějších problémů pro učitele různých typů škol, pro poradenské psychology i rodiče.

(Pokorná, 1997 )

Jestliže se dnes mluví o specifických poruchách učení jako o „nemoci století“, pak nikoliv proto, že by takové poruchy teprve nyní vznikaly, nebo že by se epidemicky šířily, nýbrž že jsou při celkově vyšších nárocích na vzdělání nápadnější a závažnější než kdykoliv dříve.

A poněvadž všechno svědčí o zrychlování civilizačního postupu, nutno počítat s tím, že vzdělávací tlak na nové lidské generace bude sílit a zasahovat širší okruhy obyvatelstva zeměkoule. Bude tedy čím dál více záležet na dokonalém rozvinutí a účelném využití veškerého duševního potenciálu člověka. Pomáhat dětem, aby ve vzdělávacím procesu neselhávaly, znamená tedy ochránit je před tíživou životní situací.

(Matějček, 1993, s. 7)

Specifické poruchy učení představují diagnostickou kategorii sloužící k souhrnnému označení takových výukových problémů, které vznikají jako důsledek dílčích dysfunkcí, potřebných pro osvojení různých školních dovedností. Pro vznik takových poruch je typická určitá struktura schopností, kdy je obecná inteligence na přijatelné úrovni, ale nejsou dostatečně rozvinuté některé dílčí kompetence.

Specifické poruchy učení jsou jednou z příčin školní neúspěšnosti.

Specifické poruchy učení nejsou způsobeny postižením zraku, sluchu, motoriky, mentální retardací či jinou psychickou poruchou nebo nepříznivými vlivy prostředí. Člení se podle toho, jakou oblast postihují, např. poruchy čtení, psaní apod. Pro jejich diagnostické vymezení je třeba specifikovat, které dílčí dysfunkce se na jejich vzniku podílejí.

(Vágnerová, 2003, s. 51)

Termínem specifické vývojové poruchy učení nazýváme komplex poruch projevujících se určitými obtížemi při osvojování a užívání různých dovedností, jako například mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému.

Specifické vývojová porucha učení se však může vyskytovat souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé).

Specifické vývojová porucha učení, ale není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.

Jak uvádí Tomická (2002, s. 7) specifické poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání.

SPU v sobě zahrnuje pojmy dyslexie, dysortografie, dysgrafie, dyskalkulie, dyspinxie, dysmúzie.

Poruchy učení ovlivňují celou osobnost dítěte a často i situaci v rodině. Jsou závažnou překážkou v osvojování vědomostí, ale při jejich včasném zjištění a kvalitní reedukační péči a podpoře člověka s touto poruchou může dojít ke zmírnění či úplnému odstranění vzdělávacích obtíží.

Specifické vývojové poruchy učení je nutné odlišit od specifických poruch učení, jako je alexie (ztráta naučené schopnosti číst) a agrafie (ztráta naučené schopnosti psát). U těchto poruch jde většinou o ztrátu již dříve nabyté dovednosti.

Dále je nutné specifické vývojové poruchy učení odlišit od nespecifických poruch učení. Nespecifické poruchy učení (tzv. pseudoporuchy) jsou obtíže vznikající z nejrůznějších

vnějších příčin při výuce čtení, psaní a matematiky. Mezi tyto příčiny patří např. zanedbání školní docházky, psychická deprivace, dětská neuróza a zrakové či sluchové postižení.

### **2.1.1 Základní vymezení pojmů (Zelinková, 2003)**

#### **Předpona dys-**

Znamená rozpor, deformaci. Například dysfunkce je špatná, deformovaná funkce. Z hlediska vývoje znamená dysfunkce funkci neúplně vyvinutou, zatímco afunkce je ztráta funkce již vyvinuté. V uvedených pojmech znamená předpona dys- nedostatečný, nesprávný vývoj dovednosti. Druhá část názvu je přejata z řeckého označení té dovednosti, která je postižena.

#### **Dyslexie – specifická porucha osvojování čtenářských dovedností**

Je nejznámějším pojmem z celé skupiny poruch učení. Začalo se o ní hovořit nejdříve, protože nejnápadněji ovlivňovala školní úspěšnost dítěte. Jak uvádějí starší definice i popisy poruchy, úroveň čtení je nepoměrně nižší, než bychom očekávali vzhledem k jiným schopnostem a výkonům dítěte.

#### **Dysgrafie – specifická porucha osvojování psaní**

Postihuje grafickou stránku písemného projevu. Písemný projev bývá nečitelný, dítě si obtížně pamatuje písmena, obtížně je napodobuje.

#### **Dysortografie - specifická porucha osvojování pravopisu**

Porucha se projevuje především v oblasti tzv. specifických dysortografických jevů. Osvojování a aplikace gramatických pravidel je postižena druhotně. Děti s touto poruchou nejčastěji zaměňují krátké a dlouhé samohlásky, nerozlišují slabiky dy-di, ty-ti, ny-ni, vynechávají, přidávají, zaměňují písmena či celé slabiky atd.

#### **Dyskalkulie - specifická porucha matematických schopností**

Projevuje se mimo jiné obtížemi v orientaci na číselné ose, záměnami číslic (např. 6-9), záměnami čísel (např. 2008-2800), neschopností provádět matematické operace (sčítání, odčítání, násobení, dělení), poruchami v prostorové a pravolevé orientaci.

Dyspraxie, dysmúzie, dyspinxie jsou českým specifikem, v zahraniční literatuře se s nimi nesetkáme.

### **Dyspraxie**

Je porucha, která postihuje osvojování, plánování a provádění volných pohybů. V zahraniční literatuře je užívána řada jiných označení, např. vývojová verbální dyspraxie, vývojová artikulační dyspraxie, celebelární deficit, minimální mozková dysfunkce, vývojové poruchy koordinace, senzomotorická dysfunkce a další.

### **Dysmúzie - specifická vývojová porucha v osvojování hudebních dovedností**

Jedná se o specifickou poruchu postihující schopnost vnímání a reprodukce hudby. Projevuje se obtížemi v rozlišování tónu, neschopností zapamatovat si melodii, nerozlišením a neschopností reprodukovat rytmus. Jde o nedostatek vývojový, který je různého stupně a různého druhu.

### **Dyspinxie – specifická vývojová porucha výtvarného vyjadřování**

Je charakteristická nízkou úrovní kresby, projevuje se neobratným zacházením s linkou a trvalou nejistotou v užívání barev. Dítě nedokáže převést svou představu z trojrozměrného prostoru na dvojrozměrný papír, má potíže s pochopením perspektivy.

### **Dys - poruchou není**

Pomalé osvojování dovedností číst, psát a počítat u dětí vývojově nezralých, u dětí s nízkou úrovní rozumových schopností. Jako poruchu nelze označovat výskyt pouze jednoho z projevů poruch učení, např. záměny krátkých a dlouhých samohlásek, záměny písmen b-d-p.

(Zelinková, 2003, s. 10)

## **2.1.2 Historický přehled nejdůležitějších událostí týkající se specifických poruch učení**

Je velmi pravděpodobné, že specifické poruchy učení existují tak dlouho jako lidská vzdělanost sama. Objeveny však byly teprve na přelomu předminulého a minulého století. Od padesátých let 20. století se stávají ve všech zemích velice aktuálním a závažným sociálním problémem.

(Matějček, 1993, s. 7)

Dyslexie jako porucha čtení u nás byla popsána A. Heverochem již v roce 1904.

Původně byla tato obtíž označována jako kongenitální slovní slepota, či jako senzorická afázie, zraková agnózie nebo alexie. Někteří autoři se domnívali, že u jedinců s uvedenými oslabeními jde o nezralost centrálního nervového systému, o následek zánětu mozku nebo o následek mozkové příhody jako celku.

V určitém období byla i tendence ztotožňovat dyslexii s lehkou mozkovou dysfunkcí.

Dyslexie byla definována v roce 1968 Světovou neurologickou federací jako porucha projevující se obtížemi při učení se čtení (psaní, počítání) běžnými výukovými metodami při přiměřené inteligenci a vhodných sociokulturních podmínkách. Je podmíněna především poruchami v základních poznávacích procesech.

(Informatorium, 7/2000, s. 14)

### **1830**

Belgičan J. Guislain uvádí poruchy chování do vztahu k mozkovým postižením

### **1845**

Němec H. Hoffman popsal hyperkinetický syndrom, nepoužil však tento název.

### **1877**

A. Kussmaul, německý internista, užívá termín „slovní slepota“ pro pacienty, kteří nejsou schopni číst slova při přiměřené inteligenci, dobrém zraku a neporušené řeči.



**1895**

James Hinshelwood, oční chirurg z Glagowa, zveřejnil stat' o zrakové paměti a slovní slepotě.

**1896**

Pringle Morgan, praktický lékař ze Seafordu, popsal případ čtrnáctiletého chlapce, který se nemohl naučit číst. Poruchu nazval „vrozená slovní slepota“.

**1904**

Antonín Heveroch zveřejnil v časopise Česká škola článek „O jednostranné neschopnosti naučit se číst při znamenité paměti“.

**1908**

Francouzský psychiatr Dupré poprvé použil název „motorická debelita“.

**1917**

Vychází druhá Hinshelwoodova monografie s názvem Vrozená slovní slepota, která shrnuje dosavadní poznatky.

**1925**

Otokar Chlup v knížce „Výzkum duševních projevů u dětí méně schopných“ uvádí příčiny obtíží ve čtení (malá schopnost přenášet bod fixace, neschopnost pochopit souvislost mezi grafickým symbolem, zvukem a představou předmětu). Pro poruchu nepoužívá žádné jméno.

**1925**

Vyšla první práce Samuela T. Ortona, nejvýznamnějšího představitele výzkumu v oblasti dyslexií.

**1941**

B. Hála, M. Sovák v knize Hlas, řeč, sluch popisují poruchy čtení a psaní jako poruchy centrální a nazývají je vrozená slovní slepota.

## **1952**

Na dětském oddělení Psychiatrické léčebny v Havlíčkově Brodě psycholog J. Langmeier a psychiatr O. Kučera začínají prakticky i teoreticky řešit problémy čtení a psaní.

## **1954**

Tento úkol přebírá Dětská psychologická léčebna v Dolních Počernicích.

## **1961**

P. Vodák a V. Zelinka budují v Liberci ambulantní systém péče o děti s poruchou čtení a psaní.

## **1962**

Ve spolupráci V. Vrzala, V. Reinerové a E. Kloboukové byla v Brně při dětské nemocnici otevřena první třída pro děti s poruchou čtení a psaní.

## **1964**

V Dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích byly zásluhou primáře L. Černého a logopeda Z. Žlaba otevřeny dvě třídy pro děti s poruchou čtení a psaní.

## **1966**

V edici Na pomoc učiteli vyšla první kniha s názvem Poruchy čtení a psaní. Jejími autory byli J. Jirásek, Z. Matějček a Z. Žlab

## **1966 - 1967**

Bylo v Praze otevřeno sedm tříd pro děti s poruchami čtení a psaní.

## **1968 - 1970**

Vycházejí první práce L. Košče o dyskalkulii.

## **1972**

Vychází Instrukce pro zřizování specializovaných tříd pro děti s poruchou čtení a psaní, obsahující organizační pokyny a pokyny pro hodnocení a klasifikaci.

**1974**

Z. Matějček vydává Vývojové poruchy čtení, základní publikaci k problematice. Problematika SPU se postupně dostává do širšího povědomí učitelů i rodičů .

(Zelinková, 2000, s. 177, 178, 179)

### **2.1.3 Příčiny specifických poruch učení**

Existuje celá řada teorií, jež se snaží odhalit příčiny, které se ve svém důsledku projevují jako poruchy učení. Teorie lze odlišit podle toho, z jakých pozic vycházejí. Vyjdeme-li z jevové stránky, pak zřejmě budeme nacházet příčiny v poruchách vnímání, v poruchách řeči, motoriky popř. i v nedostatečné lateralizaci funkcí, tj. v nevyhraněné lateralitě. Z hlediska neuroanatomie a neurofyzologie jsou příčiny SPU poruchy ve stavbě a funkci určitých oblastí mozku, popř. v nedostatečné funkci analyzátorů (např. zrak). Někteří psychiatři hledají příčiny v narušené komunikaci dítěte s okolním světem.

(Zelinková, 2000, s. 16)

O příčinách specifických vývojových poruch učení existuje celá řada teorií a několik různých hledisek.

Z hlediska neuroanatomie a neurofyzologie jsou příčinou specifických vývojových poruch učení poruchy ve stavbě a funkci mozku, konkrétně v jeho určitých oblastech. Další možnou příčinou se jeví jako nedostatečná funkce některých analyzátorů.

Existuje například teorie, že konkrétně příčinou dyskalkulie je porucha levého temenního laloku mozku, jakož to centra matematických vloh.

Z hlediska pedagogiky a psychologie je ke zvládnutí základních školských dovedností třeba dosažení určité úrovně funkcí. Jedná se zejména o funkce, které se podílejí na nabývání a užívání školských dovedností jako jsou čtení, psaní a počítání. Specifická vývojová porucha učení se projeví, pokud je porucha ve vývoji některé z těchto funkcí nebo v jejich spolupráci.

Specifické vývojové poruchy učení mohou také vznikat na podkladě lehkých mozkových dysfunkcí, kdy vznikají různá postižení v oblasti motoriky, drobné poruchy v

psychomotorickém vývoji, poruchy chování, problémy ve vnímání, řeči, pozornosti a to vše při dobré inteligenci. Avšak u všech dětí s lehkou mozkovou dysfunkcí se nemusejí projevit poruchy učení. Stejně tak poruchy učení mohou, ale nemusejí vznikat na základě LMD.

Tomická (2002, s. 7) uvádí, že SPU vznikají na podkladě nerovnoměrného vyzrávání centrálního nervového systému, nebo mohou být geneticky podmíněné, nebo vznikají na podkladě organicity, případně může být etiologie neznámého původu.

V odborné literatuře se předpokládá, že existují dva konstituční faktory, které podmiňují vznik SPU:

1. dědičný sklon, který sebou přináší zvýšené riziko rozvoje těchto poruch s odchylkami funkce CNS,
2. lehká mozková postižení s odchylnou organizací mozkových aktivit a netypickou dominancí hemisfér.

(Pokorná, 2000, s. 75)

Z hlediska pedagogiky a psychologie je třeba ke zvládnutí základních školských dovedností dosažení určité úrovně funkcí, které se na čtení, psaní a počítání podílejí. Je-li porucha ve vývoji některé z funkcí či v jejich spolupráci, může se projevit jako porucha učení.

(Zelinková, 2000, s. 16)

Jednou z cest hledání příčin dyslexie byl rozbor psychických funkcí, které se podílejí na nácviku čtení a psaní, na základě sledování průběhu a úspěšnosti reedukace.

### **Dyslexii lze dle příčin rozdělit na:**

1. **Dyslexii fonematickou**, která vzniká jako následek nezvládnutého fonematického systému jazyka.
2. **Dyslexii optickou**, která se projevuje poruchami zrakové a zrakoprostorové analýzy, nediferencovaností představ o tvaru, poruchami zrakové paměti, prostorového vnímání a prostorové paměti.

**3. Dyslexii agramatickou**, ta se projevuje nedostatečným osvojením gramatických forem morfologických a syntaktických zobecnění.

**4. Dyslexii sémantickou** projevující se nedostatečným chápáním smyslu čteného textu.

Dle Vágnerové (2003, s. 55) má dyslexie organický základ, který tvoří drobná postižení různých oblastí mozku, eventuálně poruchy koordinace a integrace těchto funkcí.

Vývojová dyslexie je heterogenním syndromem. Její etiologie může být velmi různorodá, obvykle jde o kombinaci dílčích faktorů.

- Genetické dispozice mohou významně přispět ke vzniku poruch čtení.
- Exogenní vlivy mohou být příčinou prenatálního, perinatálního či postnatálního poškození mozku, resp. jeho určitých oblastí, na nichž závisí vznik dyslektických potíží.

Vágnerová (2003, s. 66) také uvádí, že dysgrafie a dysortografie se velmi často vyskytují společně jako komplexní porucha psaného projevu.

Zvládnutí psaní vyžaduje součinnost většího počtu různých schopností a dovedností, které by měly dosáhnout alespoň přijatelné úrovně. Pokud některá z nich není dostatečně rozvinuta, dítě bude mít ve výuce problémy. Etiologie vývojové dysgrafie a dysortografie může být různá, ale i v tomto případě lze předpokládat převahu biologických faktor.

- Genetické dispozice jsou významné i pro vznik dysgrafických a dysortografických potíží.
- Exogenní vlivy mohou být příčinou prenatálního, perinatálního či postnatálního poškození mozku, resp. jeho určitých oblastí, na nichž závisí vznik uvedených poruch. Těžkou dysgrafií lze chápat jako jednu z variant dyspraxie. Takto postižené děti také velmi špatně kreslí a bývají nápadně manuálně nezručné.

Příčiny vzniku dyskalkulie jsou podle Vágnerové (2003, s. 70) stejně tak jako v případě jiných poruch učení především biologické, ať už jsou závislé na dědičných předpokladech a nebo jsou důsledkem specifického poškození určité oblasti CNS. Matematické schopnosti jsou závislé na koordinovaném a integrovaném fungování různých mozkových struktur, které jsou lokalizovány v obou hemisférách. Z tohoto vyplývá i předpoklad značné variability projevů jejich postižení.

## 2.1.4 Projevy specifických poruch učení

Specifické poruchy učení se projevují nejen při osvojování čtení, psaní a počítání, ale jsou doprovázeny řadou dalších obtíží, které můžeme označit jako průvodní znaky. V určitém slova smyslu jsou to zároveň kognitivní příčiny poruch. V běžném životě a v průběhu výuky si je však rodiče a učitelé nemusejí uvědomovat a považují dítě za nepozorné, lenivé nebo dokonce hloupé. SPU však postihují i chování, citový a sociální vývoj. Často vedou k negativním kompenzacím. Jedinec trpí pocity méněcennosti, nepochopením, má problémy v navazování sociálních kontaktů.

(Zelinková, 2003, s. 41)

### DYSLEXIE

Porucha postihuje základní znaky čtenářského výkonu, a to rychlost, správnost, techniku čtení a porozumění čtenému textu.

**Rychlost** - dítě luští písmena a hláskuje, neúměrně dlouho slabikuje nebo naopak čte zbrkle, domýšlí slova. Může se však stát, že i dítě čtoucí přiměřeně rychle má diagnózu dyslexie, pokud pouze převádí tvar slova na zvukovou podobu a není schopno chápat obsah.

**Chybovost** - nejčastějšími chybami jsou záměny písmen tvarově podobných (b-d-p), zvukově podobných (t-d) nebo zcela nepodobných. Ne všechny záměny písmen jsou projevem poruchy, protože např. b-d zaměňují téměř všichni začínající čtenáři.

**Technika čtení** - při výuce metodou analyticko-syntetickou je prohrěškem proti správné technice tzv. dvojí čtení. Dítě si čte slovo potichu po hláskách a poté je vysloví nahlas. Učí-li se dítě číst metodou genetickou, jde o zcela běžný postup. Problém může spočívat v tom, že v některých případech nedojde ke spojování písmen do slov a dítě není schopno provést hláskovou syntézu.

**Porozumění** - je závislé na úrovni předcházejících ukazatel, tj. rychlé a hbité dekodování, syntéza písmen ve slovo a odhalení obsahu slova.

Uvedené znaky čtenářského výkonu mohou být postiženy různě z hlediska intenzity a v různých kombinacích. Pouhé vyšetření čtení je jen jedním z kroků při diagnostice dyslexie.

## DYSGRAFIE

Dysgrafie je specifická porucha psaní, která postihuje grafickou stránku písemného projevu.

Projevuje se v následujících oblastech:

- Dítě si obtížně pamatuje tvary písmen, obtížně je napodobuje.
- Písmo je příliš velké, malé, často obtížně čitelné.
- Obtíže při napodobování písmen a pomalé vybavování tvarů písmen přetrvávají i ve vyšších ročnících.
- Žák často škrtá, přepisuje písmena.
- Písemný projev je neupravený.
- Neúměrně pomalé tempo psaní.

## DYSORTOGRAFIE

Postihuje pravopis ve dvou oblastech. Projevuje se zvýšeným počtem specifických dysortografických chyb a kromě toho obtížemi při osvojování gramatického učiva a aplikaci gramatických jevů.

Specifické dysortografické chyby:

- Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek.
- Rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni.
- Rozlišování sykavek.
- Vynechaná, přidaná, přesmyknutá písmena nebo slabiky.
- Nerozlišování hranic slov v písmu.

V minulých letech se o pravopisných chybách v souvislosti s dysortografií nemluvilo vůbec. Předpokládalo se, že gramatiku musí žák s dysortografií zvládnout, pokud věnuje učení dostatek času. Dlouhodobé zkušenosti učitelů a rodičů však ukazují, že tomu tak není. Přes velkou snahu všech zúčastněných lze zvládnout gramatické učivo jen s velkými obtížemi. Příčiny budeme hledat v řečovém a jazykovém vývoji dítěte. Dalším negativním činitelem je nižší úroveň kognitivních funkcí a procesů (proces automatizace, pracovní paměť, rychlé vybavování pravidel apod.).

V současné době není zcela jednoznačná diagnostika. Na jedné straně víme, že někteří žáci skutečně nejsou schopni se gramatiku naučit, na druhé straně prosté označení uvedených

obtíží jako projev poruchy nahrává těm, kteří nejsou ochotni věnovat alespoň minimum času přípravě na vyučování.

## **DYSKALKULIE**

Jde o specifickou poruchu matematických schopností, která postihuje manipulaci s čísly, číselné operace, matematické představy, geometrii.

Dítě s dyskalkulií má obtíže při osvojování matematických pojmů, chápání a provádění operací. Často si osvojuje početní spoje pouze na základě paměti a v případě, že paměť selže, dopouští se „neobvyklých chyb“ ( $2:4=8$ ). Neúměrně dlouho setrvává počítání pomocí prstů. Jindy je porušena matematická logika a dítě nechápe základní postupy. V případě grafomotorické poruchy nezvládá rýsování v geometrii.

Rozlišujeme následující typy dyskalkulií:

### **Praktognostická dyskalkulie**

Je to porucha matematické manipulace s konkrétními předměty nebo nakreslenými symboly. Matematickou manipulací se rozumí tvoření skupin či řady předmětů, porovnávání počtu předmětů. Dítě nedospívá k pojmu číslo. V oblasti geometrie dítě nemůže seřadit různě dlouhé předměty podle velikostí, diferencovat geometrické figury. Zde se projevuje porucha prostorového faktoru matematických schopností, dítě selhává např. při obkreslování figur, při kreslení a psaní, pokud se jedná o rozmístění figur v prostoru.

### **Verbální dyskalkulie**

Dítě má obtíže při označování množství a počtu předmětů, operačních znaků a matematických úkonů. Do této kategorie spadají i neschopnosti zvládat vyjmenovávání řady čísel od nejvyšší k nejnižší a naopak, jmenování řady sudých a lichých čísel. Dítě nedokáže správně chápat a představit si vyslovené číslo nebo slovně označit počet ukazovaných předmětů.

### **Lexická (numerická) dyskalkulie**

Jde o neschopnost číst matematické symboly. Při nejtěžší formě dítě není schopno přečíst izolované číslice nebo operační znaky. Při lehčí formě není schopno přečíst vícemístné číslo s nulami uprostřed, vícemístné číslo napsané svisle. Objevují se záměny tvarově



podobných čísel 3-8, 6-9, římských číslic IV-VI, záměny čísel 12-21, čtení pouze číslic 2,3,8 místo čísla 238. Příčinou bývá porucha zrakové percepce nebo porucha orientace v prostoru, zvláště pravolevé orientace.

### **Grafická dyskalkulie**

Je to neschopnost psát matematické znaky (není totožná s poruchami motoriky). Jedinec není schopen psát číslice formou diktátu či přepisu, v lehčích případech má obtíže při psaní vícemístných čísel. Píše je v opačném pořadí, zapomíná psát nuly, píše nepřiměřeně velké číslice. Písemný projev je neúhledný. Při psaní čísel pod sebe není žák schopen umísťovat jednotky pod jednotky, desítky pod desítky apod. V geometrii se objevují problémy při rýsování jednoduchých obrazců. Porušena bývá pravolevá a prostorová orientace.

### **Operační dyskalkulie**

Projevuje se narušenou schopností provádět matematické operace, sčítání, odčítání, násobení, dělení, popř. další. Často se objevují záměny operací, při sčítání delších řad čísel záměny desítek a jednotek, záměny čitatele a jmenovatele. Patří sem i symptomy, které souvisejí s nedostatečným osvojením násobítky, kdy si dítě pomáhá sčítáním čísel nebo počítáním na prstech. Děti s tímto typem poruchy se uchylují k písemnému počítání tam, kde lze snadno počítat z paměti. Mají potíže i při řešení kombinovaných úloh, kde je třeba udržet v paměti jednotlivé výsledky. Operační dyskalkulie se týká spíše vyšších ročníků, kdy by jednotlivé operace již měly být dostatečně zautomatizovány.

### **Ideognostická dyskalkulie**

Je to porucha v oblasti pojmové činnosti, porucha gnostická. Týká se především chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi. Za nejtěžší poruchu je považována neschopnost počítat po jedné od daného čísla z hlavy. Nejlehčí stupeň se projevuje v neschopnosti chápat vztahy v matematických řadách, kdy respondent má pochopit vztahy mezi čísly a určit číslo následující (např. 5, 10, 15 ...). Jedinec s tímto typem poruchy nechápe číslo jako pojem. Umí napsat a přečíst např. číslo 9, ale neuvědomuje si, že 9 je též 10-1 či  $3 \times 3$ , polovina z 18 apod. Obtíže se projevují ve slovních úlohách, kdy dítě není schopno převést z praxe vycházející úkol do systému čísel a řešit jej.

Izolované sporadické projevy neoznačujeme jako poruchu. Teprve souhrn obtíží a existence průvodních projevů může vést k vyslovení diagnózy.

(Zelinková, 2003, s. 41- 45)

## **2.1.5 Diagnostika specifických poruch učení**

Diagnostika je východiskem výchovně-vzdělávacího procesu a především reedukace. Jejím cílem je stanovení úrovně vědomostí a dovedností, poznávacích procesů, sociálních vztahů, osobnostních charakteristik a dalších faktorů, které se podílejí na úspěchu či neúspěchu dítěte.

Diagnostika prováděná na specializovaném pracovišti se liší od té, která je prováděna v běžné či specializované třídě. V podmínkách třídy je sledování žáka dlouhodobé, je ovlivněno atmosférou školy, třídy, osobností učitele. Zahrnuje i srovnání se žáky téže třídy či školy, stupeň zvládnutí požadavků daných osnovami.

Specializované prostředí je prostředím, kde lze po navázání individuálního kontaktu vytvořit takové podmínky, v nichž dítě podá optimální výkon. Speciální testy zde používané umožňují porovnat žáka s populací daného věku.

Závěry obou pracovišť jsou cenné za předpokladu vzájemného využití získaných poznatků ve prospěch dítěte.

Diagnózu opravňující k integraci může stanovit pouze pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně-pedagogické centrum.

(Zelinková, 2003, s. 50)

### **2.1.5.1 Diagnostika v běžné třídě základní školy**

Učitel provádí pedagogickou diagnostiku se zaměřením na úroveň vědomostí i psychických funkcí, které tyto vědomosti ovlivňují. U dětí, jejichž vývoj se odchyluje od širší normy, je třeba zaměřit se na zvláštnosti, které byly uvedeny v kapitole o projevech poruch učení a zaznamenávat je.

(Zelinková, 2003, s. 57)

Návrh záznamového listu se zaměřením na poruchy čtení, psaní a počítání v běžné třídě ZŠ:

### **Čtení**

- Čte pomalu
- Dvojí čtení
- Nerozumění čtenému textu
- Nesprávné oční pohyby
- Další chyby (jaké)

### **Psaní**

- Píše velmi pomalu
- Drží nesprávně psací náčiní
- Písmo je neúhledné, nečitelné
- Nejčastější chyby (jaké)

### **Počítání**

- Neorientuje se na číselné ose
- Nechápe pojem číslo
- Zaměňuje matematické operace
- Zvládá učivo přibližně na úrovni...ročníku

### **Soustředění**

- Soustředí se dobře
- Výkyvy v soustředění (kdy), soustředí se velmi obtížně
- Sluchové vnímání
- Bez obtíží
- Obtíže (jaké, poznání první hlásky ve slově, rozklad slov na hlásky, rozlišování slabik atd.)

### **Zrakové vnímání**

- Bez obtíží
- Projevují se obtíže (rozlišování figur, reverzní figury atd.)

## **Řeč**

- Malá slovní zásoba
- Obtíže při vyjadřování
- Specifické poruchy řeči

## **Reprodukce rytmu**

- Zvládá
- Menší obtíže
- Nezvládá

## **Orientace v prostoru**

- Bez nápadností, zvládá
- Menší obtíže
- Zvládá s obtížemi

## **Určování pravé a levé strany**

- Zvládá
- Zvládá s obtížemi
- Nezvládá

## **Nápadnosti v chování**

- Jaké

## **Postavení dítěte v kolektivu**

- Oblíbený
- Celkem oblíbený
- Neoblíbený, stojí mimo kolektiv

## **Rodinné prostředí**

- Způsob výchovy
- Péče o dítě
- Hodnotová orientace v rodině

Uvedený záznamový list slouží pouze k základní orientaci v problémech dítěte. Údaje mohou být podkladem pro vypracování žádosti o vyšetření dítěte na odborném pracovišti a východiskem pro podrobnější diagnostiku.

(Zelinková, 2000, s. 27, 28)

### **2.1.5.2 Diagnostika na odborném pracovišti**

Garantem diagnostiky specifických poruch učení jsou v současné době pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně-pedagogická centra. Ke komplexní diagnostice je nutná spolupráce psychologa, speciálního pedagoga nebo pro tento účel odborně připraveného pedagoga, sociální pracovnice, popř. dalších specialistů (odborní lékaři). Při stanovení diagnózy se bere v úvahu zpráva školy, kterou dítě navštěvuje.

Jak z požadavků na vyšetření vyplývá, psycholog zjišťuje úroveň verbální a neverbální inteligence se zaměřením na rozbor nerovnoměrných výkonů žáka. Ze struktury inteligence lze odvodit některá doporučení pro reedukaci či lepší přístup k žákovi a pochopení jeho obtíží.

Součástí diagnostiky je anamnéza zaměřená na dítě, sourozence i rodiče. K nejdůležitějším údajům patří zjištění o výskytu podobných obtíží v rodině, údaje o průběhu těhotenství a porodu, onemocněních, která prodělalo (zvláště horečnatá onemocnění), dále údaje o vývoji řeči, motoriky, zájmech dítěte atd.

V průběhu vyšetření sledujeme chování dítěte. Jsou-li diagnostikováni přítomni rodiče, mohou být jejich reakce a komentáře dobrým vodítkem k řešení problémů.

(Zelinková, 2003, s. 62)

## **2.2 SPECIFICKÝ LOGOPEDICKÝ NÁLEZ**

Tento pojem zahrnuje – artikulační neobratnost, specifické asimilace (asimilace sykavek a asimilace dvojic tvrdých a měkkých slabik, např. dy-di, ty-ti, ny-ni) a narušený jazykový cit. Specifický logopedický nález se vyskytuje vždy ve spojitosti s lehkou mozkovou dysfunkcí jako jeden z příznaků.

Tyto specifické obtíže se vyskytují u dětí v různém stupni – někdy jsou úporné a na první poslech patrné, jindy je zachytíme až cíleným a zaměřeným vyšetřením. Specifický

logopedický nález má prokazatelný vztah k obtížím ve sluchovém rozlišování hlásek a ve sluchové analýze a syntéze, a tedy i velmi úzký vztah k dyslexii a dysortografi.

(Tomická, 2002, s. 7)

Poruchy řeči a poruchy vývoje řeči často v různé míře doprovázejí lehké mozkové dysfunkce.

Velice často jde o specifické poruchy řeči, jako jsou artikulační neobratnost a specifické asimilace. Souhrnně se tyto poruchy, společně s narušeným jazykovým citem, označují jako specifický logopedický nález.

Pokud je u dítěte artikulace těžkopádná, nápadně neobratná a zpravidla těžko srozumitelná, přesto, že dítě umí správně tvořit jednotlivé hlásky i celá slova, hovoříme o artikulační neobratnosti.

Příčinou této vady řeči je postižení schopnosti správné artikulace a koordinace mluvidel, nebo-li řečové motoriky. V některých případech mohou být příčinou artikulační neobratnosti také poruchy sluchové percepce.

Specifické asimilace jsou vady řeči, které postihují sykavky, tvrdé a měkké hlásky.

Při asimilaci postihující sykavky dokáže dítě izolované hlásky vyslovit. Avšak neumí zvládnout rozdílnou artikulaci sykavek ostrých a tupých ve slovech a proto používá pouze jednu z nich.

O těchto poruchách, jakožto o specifických poruchách výslovnosti, mluvíme zpravidla až po ukončení vývoje řeči, tj. asi od věku sedmi let .

## **2.2.1 Artikulační neobratnost**

Tomická (2002, s. 7) uvádí, že neobratnost artikulační (vhodnější označení dyspraxie verbální) je odchylka řeči, kdy dítě umí správně tvořit jednotlivé hlásky (všechny) i celá jednoduchá slova, ale selhává při realizaci složených a víceslabičných slov, artikulace je však namáhavá, těžkopádná, nápadně neobratná, někdy i těžko srozumitelná, jde o neschopnost složitější koordinace koartikulačních pohybů.

Při artikulační neobratnosti dítě umí vyslovovat izolované hlásky i celá slova, artikulace je však namáhavá, řeč je někdy obtížně srozumitelná. Značné obtíže činí výslovnost slov začínajících slabikou „nejne“, např. nejnebezpečnější, slov se souhláskovými shluky, např.

cvrčci, špačci, i slov dlouhých např. nosorožec, lokomotiva. Děti slova komolí, přehazují slabiky atd. Obdobné chyby se projevují i při psaní.

(Zelinková, 2000, s. 139)

## **2.2.2 Specifické asimilace**

Specifické asimilace se týkají:

- a) sykavek
- b) tvrdých a měkkých hlásek (d, t, n-d', t', ň)

Při asimilaci sykavkové dítě sice umí jednotlivé sykavky vyslovit, ve slovech je však zaměňuje. Např. šušené šveštky, šešity. Při asimilaci d, t, n-d', t', ň dochází ke spodobě výslovnosti ve slovech, kdy měkká a tvrdá hláska následují bezprostředně za sebou. Např. prázdnyny, hodyny. Jindy je výslovnost nejasná, obojetná. Nelze bezpečně rozlišit, vyslovuje-li dítě rodiče nebo rodyče.

(Zelinková, 2000, s. 140)

## **2.2.3 Narušený jazykový cit**

Pojem jazykový cit se v naší literatuře příliš neobjevuje, užívá se termín jazyková nebo lingvistická kompetence. Žlab rozumí pod pojmem jazykový cit schopnost dítěte více či méně přesně zvládat mluvnická pravidla bez jejich teoretického osvojení. Již v předškolním věku je většina dětí schopna na základě analogie a nápodoby za spolupůsobení faktorů biologických a společenských hovořit gramaticky správně.

Na základě zkoušek jazykového citu Žlab a Baumruková zjistili, že u dyslektiků je tato složka mluvené řeči na nižší úrovni než u dětí kontrolní skupiny, přičemž opoždění činí zhruba dva roky. Dále byla zjištěna závislost mezi jazykovým citem a rychlostí čtení i prospěchem v českém jazyce.

Jazykový cit lze rozvíjet pouze řečí, následně čtením.

Zjistíme-li u dítěte před nástupem do školy výrazné obtíže v této složce řeči, lze s určitou pravděpodobností říci, že by se mohly později projevit poruchy čtení a psaní. Obdobné chyby u dyslektiků jsou důkazem, že poruchy čtení a psaní postihují nejen řeč psanou, ale i mluvenou a souvisejí s odchylkami v řečových centrech mozkové hemisféry.

(Zelinková, 2000, s. 140, 141)

## **2.2.4 Vztah specifického logopedického nálezu a specifických poruch učení**

Odborníci, kteří se zabývají dětmi se specifickými poruchami učení, mohou potvrdit zkušenost, že tyto děti se obtížně vyjadřují, používají omezený slovník a mnohým výrazům nerozumějí.

Často jim chybí cit pro jazyk a jeho používání, při výuce mateřské řeči obtížně chápou strukturu jazyka, a proto je pro ně i náročnější pochopit pravidla gramatiky.

(Pokorná, 2000, s. 23)

Na specifický logopedický nález spojený s lehkými mozkovými dysfunkcemi, zvláště ovšem s dyslexií a dysortografií, upozornil u nás už začátkem šedesátých let Z. Žlab po zkušenostech s vyšetřováním dětí v Dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích.

M. Musilová a A. Jeřábková prokázaly vztah specifického logopedického nálezu k obtížím ve sluchové analýze a syntéze. To tedy znovu potvrzuje velmi úzký vztah k dyslexii a dysortografii.

(Matějček, 1993, s. 115, 116)

Specifické logopedické nálezy se odrážejí v psaní. Oba typy chyb patří mezi specifické dysortografické chyby. Žlab se svými spolupracovníky zjistil vztah artikulační neobratnosti a specifických asimilací ke zkouškám rytmické reprodukce, sluchové analýzy, syntézy a diferenciací. Z. Žlab se spolupracovníky se také dlouhodobě zabýval zvukovou i obsahovou stránkou řeči dětí s poruchami učení a lehkými mozkovými dysfunkcemi. Zjistil, že se úroveň řeči těchto dětí liší od běžné populace.

(Zelinková, 2000, s. 139)



## 2.3 LEHKÉ MOZKOVÉ DYSFUNKCE

Syndrom lehké mozkové dysfunkce se podle Zelinkové (2003, s. 12) vztahuje na děti téměř průměrné, průměrné a nadprůměrné obecné inteligence s určitými poruchami učení či chování, v rozsahu od mírných po těžké, které jsou spojeny s odchylkami funkce centrálního nervového systému. Tyto odchylky se mohou projevovat různými kombinacemi oslabení ve vnímání, tvoření pojmů, řeči, paměti a v kontrole pozornosti, popudů nebo motoriky.

LMD je dosud velmi rozšířený pojem užívaný k označení skupiny jedinců s obtížemi v chování a učení, které vznikají jako dysfunkce centrálního nervového systému. Jejich příčina není v sociálním prostředí. V současné době nejsou lehké mozkové dysfunkce ani obdobný název minimální mozkové dysfunkce v mezinárodní klasifikaci nemocí zařazeny. S vývojem věd a přibýváním poznatků dochází k diferenciaci uvnitř pojmů, ke vzniku nových diagnóz. Děje se tak ne pro zvyšování počtu „nálepek“, ale pro přesnější diagnostiku, cílenější reedukaci a pro lepší domluvu mezi odborníky.

Není pravdou, že pojem LMD je nahrazován bezezbytku označením ADHD. Jsou to rozdílné kategorie, které mají některé společné znaky. Pro poruchy chování, jejichž hlavním znakem je hyperaktivita, impulzivita a porucha koncentrace pozornosti, je užívána diagnostická kategorie ADHD. Poruchy vývoje jemné motoriky včetně specifických poruch řeči můžeme označit jako dyspraxii.

Jedním z příznaků syndromu lehké mozkové dysfunkce může být specifická porucha učení. Příčinou mohou být drobná, organická poškození mozku, která vznikají v době prenatální, perinatální a postnatální, dále nezralost CNS nebo nerovnoměrné vyžívání CNS.

(Tomická, 2002, s. 7)

V posledních letech se pojem LMD v souladu s vývojem v zahraničí rozpadá na soubor různých poruch jako jsou: ADHD (porucha koncentrace, hyperaktivita a impulzivita), dyspraxie a některé další.

V souvislosti s tímto trendem lze pak pro označení těchto poruch použít termín **artikulační dyspraxie**. Tento termín je v posledních letech používán i v odborné literatuře.

## 3 PRAKTICKÁ ČÁST

### 3.1 CÍL PRAKTICKÉ ČÁSTI

Cílem praktické části je zjistit pomocí dotazníků a studia speciálně pedagogické dokumentace frekvenci výskytu specifického logopedického nálezu u dětí mladšího školního věku se specifickými poruchami učení.

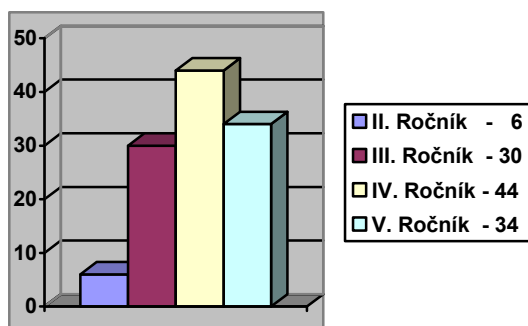
### 3.2 POPIS ZKOUMANÉHO VZORKU

Výzkum byl proveden na prvních stupních čtyř plně organizovaných základních škol v okrese Kladno a na prvním stupni jedné základní školy, která se nachází v okrese Rakovník.

Byli zkoumáni žáci, u kterých byly diagnostikovány specifické poruchy učení. Tito žáci jsou individuálně integrováni v běžných třídách základních škol nebo skupinově integrováni ve speciálních třídách pro žáky se specifickými vývojovými poruchami učení a chování.

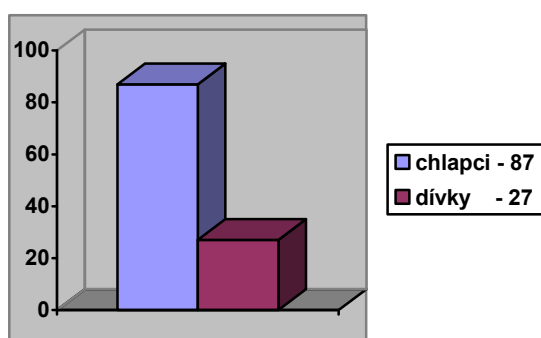
Celkový počet žáků ve zkoumaném vzorku je 114.

**Graf č. 1: Rozdělení vzorku žáků podle ročníků**



Graf nám dává přehled o počtu žáků zkoumaného vzorku v jednotlivých ročnících prvního stupně základních škol. Vzhledem ke skutečnosti, že specifické vývojové poruchy učení bývají zpravidla na odborném pracovišti diagnostikovány až v průběhu druhého ročníku, nebyl v prvních ročnících výzkum prováděn.

**Graf č. 2: Rozdělení vzorku žáků podle pohlaví**



Graf nám ukazuje, že u zkoumaného vzorku žáků s diagnostikovanými specifickými vývojovými poruchami učení je větší podíl chlapců. Vyjádřeno procentuálně jde o 76,3 % chlapců a 23,7 % dívek.

### **3.3 CHARAKTERISTIKA MÍST PRŮZKUMU**

#### **3.3.1 4. ZŠ Kladno**

Základní škola Kladno, Norská 2633 (kapacita 850 žáků), s úplně organizovanou výukou na 1. i 2. stupni, je od 1. ledna 2001 samostatným subjektem hospodařícím jako příspěvková organizace. Jejím zřizovatelem je město Kladno, nám. Starosty Pavla 44, 272 00 Kladno. K součástem ZŠ patří školní družina a školní klub a jídelna. Ve všech ročnících škola realizuje vzdělávací program Základní škola, č.j.: 16 847/96-2

včetně jeho pozdějších úprav a doplňků vydaných MŠMT pod čj. 25 018/98-22. V jeho rámci probíhá ve čtyřech třídách - vždy v jedné třídě každého z ročníků 2. stupně - rozšířená výuka předmětu tělesná výchova dle schváleného modelového učebního plánu čj. 29738/96-22-50, se zaměřením na fotbal, softbal a volejbal. Ve školním roce 2005/2006 navštěvuje ZŠ ve 26 třídách celkem 661 žáků z Kladna a z dalších 29 obcí. Nemalé aktivity škola vyvíjí v zavádění netradičních vyučovacích metod a forem práce s dětmi prostřednictvím vzdělávacích projektů Začít spolu, Dokážu to, Varianty aj. či účasti v projektech zaměřených na problematiku škol (Trvalá obnova školy, Kruh spolupracujících škol).

Základní škola má v současné době 74 individuálně integrovaných žáků. Na žáky se specifickými vývojovými poruchami učení a chování zaměřuje svou činnost především výchovná poradkyně pro první stupeň. Učitelům i zákonným zástupcům žáků nabízí metodickou a pedagogickou pomoc k této problematice. Výchovná poradkyně pro 2. stupeň poskytuje poradenské služby hlavně v oblasti volby povolání.

Výchovné poradkyně vedou evidenci žáků se specifickou poruchou učení a chování, sledují dodržování termínů kontrolních vyšetření těchto žáků v pedagogicko-psychologické poradně.

Škola nemá vlastního školního psychologa ani speciálního pedagoga. Jejich činnost nahrazují výchovné poradkyně, ředitelka a další učitelky. Škola zajišťuje žákům se specifickými poruchami učení pravidelnou pomoc formou ambulantní nápravy. Kontakty s pedagogicko-psychologickou poradnou jsou velmi dobré. Spolupráce s rodiči je celkově pozitivní.

Škola věnuje patřičnou pozornost také žákům ze sociokulturně znevýhodněného prostředí.

### **3.3.3 ZŠ Kladno - Motyčín**

Základní škola a Mateřská škola Kladno, Jiráskova 457 má od roku 1995 přiznanou právní subjektivitu, pracuje jako příspěvková organizace. Sdružuje základní školu, mateřskou školu, školní družinu a školní klub, jídelnu mateřské školy a jídelnu základní školy. Jejím zřizovatelem je město Kladno. Základní škola je úplná škola s prvním až devátým ročníkem (kapacita 270 žáků). Ve školním roce 2005/2006 má devět tříd a 184 žáků.

Pro dvacet pět žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsou vypracovány individuální vzdělávací programy, které vycházejí z doporučení pedagogicko-psychologické poradny.

Výchovná poradkyně má pečlivě vypracovaný roční plán. Svou činnost zaměřuje hlavně na oblast profesionální orientace a na péči o žáky se specifickými vývojovými poruchami učení a chování. Ve spolupráci s příslušným úřadem práce zajišťuje žákům druhého stupně a jejich rodičům informace a poradenský servis k volbě povolání. S touto problematikou se žáci seznamují i prostřednictvím nástěnky a také při vyučování. Dostatečná pozornost je věnována integrovaným žákům. Tři učitelky, které absolvovaly kurz speciální pedagogiky, dvakrát týdně zajišťují nápravy žáků se specifickými poruchami učení.

Velmi dobře je výchovnou poradkyní hodnocena spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou, speciálně-pedagogickým centrem a ostatními učiteli.

### **3.3.2 ZŠ Mšec**

Základní škola Mšec je organizována jako úplná základní škola s prvním až devátým ročníkem. V devíti ročnících má 159 žáků. Ve třídách je průměrně 17 žáků.

Základní škola ve všech ročnících pracuje podle vzdělávacího programu Základní škola schváleného MŠMT pod čj. 16 847/96-2 včetně Úprav a doplňků schválených pod č.j.: 25 018/98-22.

V letošním školním roce je v základní škole individuálně integrováno celkem 17 žáků s diagnózami specifických vývojových poruch učení a chování. Jeden žák je individuálně integrován ve třetím ročníku s diagnózou dětská mozková obrna, hyperkinetický syndrom, hyperaktivita, opožděný vývoj jemné motoriky a řeči, lehká dyslálie, mikrocefalie a strabismus. Tento žák má k dispozici osobní asistentku, jejíž působení je při výchově a vzdělávání tohoto žáka bezpodmínečně nutné.

Pro všech 17 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsou vypracovány individuální vzdělávací plány, které vycházejí z doporučení pedagogicko-psychologické poradny.

Programy vznikají a realizují se na základě spolupráce třídních učitelů a příslušných vyučujících. Rodiče žáků jsou s plány prokazatelně seznámeni. Reeducace specifických poruch učení probíhá ve dvou skupinách dvakrát týdně mimo vyučování, vždy po jedné hodině. Nápravu provádějí dvě učitelky, které absolvovaly kurz odborně zaměřený na tuto oblast.

### **3.3.4 ZŠ Slaný**

Základní škola Slaný, Politických vězňů 777, okres Kladno (kapacita 700 žáků), je samostatným právním subjektem s příspěvkovou formou hospodaření. Ve školním roce 2005/2006 má celkem 27 tříd a navštěvuje ji 628 žáků. Součástí školy je školní družina a školní jídelna.

Škola vyučuje podle vzdělávacího programu Obecná škola č.j.: 12 035/97 – 20.

Pro integrované žáky se specifickými vzdělávacími potřebami škola zpracovává individuální vzdělávací plány. Výchovná poradkyně zabezpečuje kontakty s odbornými pracovišti, dbá na dobrou informovanost učitelů a také rodičů.

Ve škole se vyučuje podle učebních dokumentů vzdělávacího programu Obecná škola – č.j.: 12035/97-20. V některých ročnících (3., 4., 5., 6., 7., 9.) jsou vedle běžných tříd zřizovány již devátým rokem třídy specializované pro děti se specifickými poruchami učení. Výuka v těchto specializovaných třídách se řídí Metodickým pokynem ministryně školství, mládeže a tělovýchovy ke vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování a Vyhláškou o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných 2005/73 Sb. Zavedení specializovaných tříd umožňuje zvýšenou péči o děti s poruchami učení a jejich nápravu, zároveň se otevírá prostor pro intenzivnější práci s dětmi talentovanými v běžných třídách.

### **3.3.5 ZŠ Velvary**

Zřizovatelem základní školy Velvary je město. Právní formou se jedná o příspěvkovou organizaci, jejímiž součástmi jsou škola a školní družina. V letošním školním roce má základní škola celkem 22 tříd v devíti postupných ročnících. Na prvním stupni 11 tříd a na stupni druhém rovněž 11 tříd. V současné době je zapsáno 487 žáků, z toho 238 chlapců a 249 dívek. Žáci jsou nejen z města Velvary, ale také z dalších spádových obcí, které jsou

vymezeny vyhláškou. Součástí základní školy je školní družina, která má 89 zapsaných žáků, kteří jsou rozděleni do tří oddělení. Naplněnost se přibližuje cílové kapacitě a zájem rodičů má neustále rostoucí tendenci.

Ve všech ročnících je vyučováno podle vzdělávacího programu Základní škola č. j.: 16 847/96 – 2.

V letošním školním roce je v této škole individuálně integrováno 68 žáků s poruchami učení a chování. Dále jsou zde integrováni dva žáci se zrakovým postižením a jedna žákyně s postižením tělesným. Všichni tito žáci jsou vzděláváni podle individuálních vzdělávacích plánů, které vycházejí zejména ze závěrů speciálně pedagogického vyšetření, popřípadě psychologického vyšetření a ze školního vzdělávacího programu školy. Individuální vzdělávací plán je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka.

V současné době působí na škole také tři asistenti pedagoga. Mezi jejich hlavní úkoly patří napomáhat integrovaným žákům při přizpůsobování se školnímu prostředí. Také pomáhají pedagogům při výchovné a vzdělávací činnosti.

Žáci na prvním stupni, kteří jsou individuálně integrováni s diagnózami specifické vývojové poruchy učení, dochází jednou týdně v rámci hodiny českého jazyka na povinný předmět „Náprava specifických poruch učení“. Ostatní žáci, kteří nejsou integrováni a také žáci druhého stupně, kteří mají potíže se čtením, psaní, popřípadě s počítáním, mohou docházet na kroužek s názvem „Dyslexie“. Při zmiňovaných hodinách je s žáky prováděna reedukace, čímž se rozumí souhrn speciálně pedagogických postupů, jimiž se zlepšuje výkonnost postižené funkce. Učitelé se vždy snaží vycházet z diagnostiky specifických poruch učení, kterou provádí různá poradenská zařízení.

Logopedická cvičení pro žáky prvního stupně jsou prováděna jednou týdně formou zájmového kroužku. Kroužek vede zkušená paní učitelka, která absolvovala specializační kurz logopedického asistenta.

### **3.4 CHARAKTERISTIKA POUŽITÝCH METOD**

V této bakalářské práci byly použity následující metody:

- nestandardizovaný dotazník,
- studium speciálně pedagogické dokumentace,
- anamnéza.

Psychologická metoda nestandardizovaného dotazníku slouží k hromadnému zjišťování jevů.

Jedná se o explorativní písemnou metodu. Vždy je třeba dbát na přesnost a formu vyjadřování v otázkách, a to ve vztahu k cílové skupině respondentů a ke stanovenému cíli dotazníku.

V dotazníku byly použity otázky uzavřené, otevřené a také jejich kombinace.

Studium speciálně pedagogické dokumentace je metoda, která je nedílnou součástí jiných metod, zejména anamnézy. Pomocí ní lze získat údaje, které mají vysokou míru objektivity.

Anamnéza znamená popis vývoje jedince od početí do současnosti. Pomocí anamnézy zkoumáme důležité okolnosti, které mohly mít vliv na vývoj jedince od početí po současnost.

Podle charakteru informací se obvykle rozlišuje anamnéza osobní, rodinná, popř. sociální.

### **3.5 PŘEDVÝZKUM**

V této bakalářské práci byl proveden předvýzkum. Metoda nestandardizovaného dotazníku byla ověřena u deseti respondentů. Tím došlo k získání zpětné vazby o vhodnosti aplikace dané metody. Díky předvýzkumu byly také částečně ověřeny stanovené předpoklady.



## **3.6 STANOVENÉ PŘEDPOKLADY**

Na základě informací získaných studiem dostupných dokumentů, odborných pramenů a na základě dosavadních vědomostí a zkušeností v této problematice byly stanoveny tyto předpoklady:

### **Předpoklad č. 1**

Lze předpokládat, že se u více než 50 % dětí mladšího školního věku, u kterých jsou diagnostikovány specifické poruchy učení, vyskytuje artikulační neobratnost.

### **Předpoklad č. 2**

Lze předpokládat, že se u více než 60 % dětí mladšího školního věku, u kterých jsou diagnostikovány specifické poruchy učení, vyskytují specifické asimilace.

### **Předpoklad č. 3**

Lze předpokládat, že se u více než 30 % dětí mladšího školního věku, u kterých jsou diagnostikovány specifické poruchy učení, vyskytuje narušený jazykový cit.

### **Předpoklad č. 4**

Lze předpokládat, že 90 % dětí mladšího školního věku, u kterých se vyskytuje specifický logopedický nález, nemá v dostatečné míře zajištěnou potřebnou logopedickou péči.

### **Předpoklad č. 5**

Lze předpokládat, že četnost výskytu specifického logopedického nálezu v kontextu s diagnostikovanými specifickými poruchami učení bude vyšší u chlapců.

## 3.7 ZÍSKANÁ DATA A JEJICH INTERPRETACE

Konečných výsledků průzkumu bylo dosaženo zpracováním dotazníků (viz příloha č. 1) a v 50 případech z celkového počtu 114 dotazníků byla navíc souběžně prostudována speciálně pedagogická dokumentace žáků prvního stupně s diagnostikovanými specifickými poruchami učení.

### 3.7.1 Výskyt artikulační neobratnosti

U zkoumaného vzorku žáků byl pomocí dotazníků a v některých případech navíc studiem dokumentace zjištěn výskyt artikulační neobratnosti celkem u 53 žáků, z toho v 44 případech u chlapců a v 9 u dívek.

Procentuální vyjádření četnosti výskytu artikulační neobratnosti ve zkoumaném vzorku nám ukazuje tabulka č. 1.

Četnost výskytu tohoto jevu u chlapců a dívek ze zkoumaného vzorku pak tabulka č. 2.

**Tabulka č. 1: Výskyt artikulační neobratnosti**

Výskyt artikulační neobratnosti	
Celkem	46,5 %

**Tabulka č. 2: Výskyt artikulační neobratnosti**

Výskyt artikulační neobratnosti	
Chlapci	50,6 %
Dívky	33,3 %

Podrobnější analýzou zjištěného výskytu bylo zjištěno, že jako samostatně se artikulační neobratnost vyskytuje v 19 případech a to u 18 chlapců a 1 dívky.

Procentuální vyjádření četnosti samostatně se vyskytující artikulační neobratnosti ve zkoumaném vzorku nám ukazuje tabulka č. 3.

Četnost výskytu tohoto jevu u chlapců a dívek ze zkoumaného vzorku pak tabulka č. 4.

**Tabulka č. 3: Samostatně se vyskytující artikulační neobratnost**

Samostatně se vyskytující artikulační neobratnost	
Celkem	16,7 %

**Tabulka č. 4: Samostatně se vyskytující artikulační neobratnost**

Samostatně se vyskytující artikulační neobratnost	
Chlapci	20,7 %
Dívky	3,7 %

### **3.7.2 Výskyt specifických asimilací**

U zkoumaného vzorku žáků byl pomocí dotazníků a v některých případech navíc studiem dokumentace zjištěn výskyt specifických asimilací celkem u 48 žáků, z toho v 39 případech u chlapců a v 9 u dívek.

Procentuální vyjádření četnosti výskytu specifických asimilací ve zkoumaném vzorku nám ukazuje tabulka č. 5.

Četnost výskytu tohoto jevu u chlapců a dívek ze zkoumaného vzorku pak tabulka č. 6.

**Tabulka č. 5: Výskyt specifických asimilací**

Výskyt specifických asimilací	
Celkem	42,1 %

**Tabulka č. 6: Výskyt specifických asimilací**

Výskyt specifických asimilací	
Chlapci	44,8 %
Dívky	33,3 %

Podrobnější analýzou bylo zjištěno, že specifické asimilace vyskytují v 10 případech a to jen u chlapců.

Procentuální vyjádření četnosti samostatně se vyskytujících specifických asimilací ve zkoumaném vzorku nám ukazuje tabulka č. 7.

Četnost výskytu tohoto jevu u chlapců a dívek ze zkoumaného vzorku ukazuje tabulka č. 8.

**Tabulka č. 7: Samostatně se vyskytující specifické asimilace**

Samostatně se vyskytující specifické asimilace	
Celkem	8,8 %

**Tabulka č. 8: Samostatně se vyskytující specifické asimilace**

Samostatně se vyskytující specifické asimilace	
Chlapci	11,5 %
Dívky	0,0 %

### 3.7.3 Výskyt narušeného jazykového citu

U zkoumaného vzorku byl pomocí dotazníků a v některých případech navíc studiem dokumentace zjištěn výskyt narušeného jazykového citu celkem u 40 žáků, z toho v 30 případech u chlapců a v 10 u dívek.

Procentuální vyjádření četnosti výskytu narušeného jazykového citu ve zkoumaném vzorku nám ukazuje tabulka č. 9.

Četnost výskytu tohoto jevu u chlapců a dívek ze zkoumaného vzorku pak tabulka č. 10.

**Tabulka č. 9: Výskyt narušeného jazykového citu**

Narušený jazykový cit	
Celkem	35,1 %

**Tabulka č. 10: Výskyt narušeného jazykového citu**

Narušený jazykový cit	
Chlapci	34,5 %
Dívky	37,0 %

Podrobnější analýzou zjištěného výskytu bylo zjištěno, že samostatně se narušený jazykový cit vyskytuje v 10 případech a to u 2 chlapců a u 8 dívek.

Procentuální vyjádření četnosti samostatně se vyskytujícího narušeného jazykového citu ve zkoumaném vzorku nám ukazuje tabulka č. 11.

Četnost výskytu tohoto jevu u chlapců a dívek ze zkoumaného vzorku pak tabulka č. 12.

**Tabulka č. 11: Samostatně se vyskytující narušený jazykový cit**

Samostatně se vyskytující narušený jazykový cit	
Celkem	8,8 %

**Tabulka č. 12: Samostatně se vyskytující narušený jazykový cit**

Samostatně se vyskytující narušený jazykový cit	
Chlapci	2,3 %
Dívky	29,6 %

Jako zajímavý fakt se jeví, že narušený jazykový cit se jako jediný ze specifického logopedického nálezu vyskytuje samostatně čteněji u dívek.

### **3.7.4 Poskytovaná logopedická péče**

Jak vyplývá z předcházejících zjištění, mnohé děti se specifickými vývojovými poruchami učení mají potíže s artikulační neobratností, specifickými asimilacemi či narušeným jazykovým citem. Proto je zcela jistě důležité poskytování LP.

Na školách většinou nepůsobí specializovaný logoped, proto je vhodné, aby dítě navštěvovalo specializovanou poradnu. Tím je myšleno pedagogicko-psychologickou poradnu, speciálně pedagogické centrum či klinického logopeda.

U zkoumaného vzorku žáků bylo pomocí dotazníků a v některých případech navíc studiem dokumentace zjištěno, že jen 7 z nich je poskytována LP oproti 107 žákům, kterým není tato péče poskytována.

Procentuální vyjádření podílu žáků, kterým je a není poskytována LP nám ukazuje tabulka č. 13.

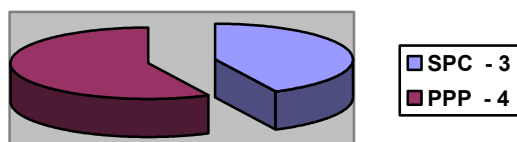
**Tabulka č. 13: Poskytovaná LP**

Poskytovaná LP	
Ano	6,1 %
Ne	93,9 %

LP je poskytována odborným logopedem ve speciálně pedagogickém centru pro děti s vadami řeči 3 žákům a v pedagogicko psychologické poradně 4 žákům.

Podíl poskytované LP ve speciálně pedagogickém centru pro děti s vadami řeči a v pedagogicko psychologické poradně, nám ukazuje graf č. 3.

**Graf č. 3: Podíl poskytované LP ve speciálně pedagogickém centru pro děti s vadami řeči a v pedagogicko psychologické poradně**



### 3.7.5 Četnost výskytu specifického logopedického nálezu v kontextu s diagnostikovanými specifickými poruchami učení

U zkoumaného vzorku byl pomocí dotazníků a v některých případech navíc studiem dokumentace zjištěn SLN v kontextu s diagnostikovanými specifickými poruchami učení celkem u 80 žáků, z toho v 62 případech u chlapců a v 18 u dívek.

Procentuální vyjádření četnosti výskytu SLN ve zkoumaném vzorku nám ukazuje tabulka č. 14.

Četnost výskytu tohoto jevu u chlapců a dívek ze zkoumaného vzorku pak tabulka č. 15.

**Tabulka č. 14: Výskyt SLN**

Výskyt SLN	
Celkem	70,2 %

**Tabulka č. 15: Výskyt SLN**

Výskyt SLN	
Chlapci	71,3 %
Dívky	66,7 %

### **3.7.5.1 Společný výskyt artikulační neobratnosti, specifických asimilací a narušeného jazykového citu**

Podrobnější analýzou zjištěného výskytu bylo pomocí dotazníků a v některých případech navíc studiem dokumentace zjištěno, že artikulační neobratnost, specifické asimilace a narušený jazykový se společně vyskytují celkem u 11 žáků a to jen u chlapců.

Procentuální vyjádření četnosti společně se vyskytující artikulační neobratnosti, specifických asimilací a narušeného jazykového citu ve zkoumaném vzorku nám ukazuje tabulka č. 16. Četnost výskytu tohoto jevu u chlapců a dívek ze zkoumaného vzorku pak tabulka č. 17.

**Tabulka č. 16: Společně se vyskytující artikulační neobratnost, specifické asimilace a narušený jazykový cit**

Společně se vyskytující artikulační neobratnost, specifické asimilace a narušený jazykový cit	
Celkem	8,8 %

**Tabulka č. 17: Společně se vyskytující artikulační neobratnost, specifické asimilace a narušený jazykový cit**

Společně se vyskytující artikulační neobratnost, specifické asimilace a narušený jazykový cit	
Chlapci	11,5 %
Dívky	0,0 %



### 3.7.5.2 Společný výskyt artikulační neobratnosti a specifických asimilací

Artikulační neobratnost a specifické asimilace se společně vyskytují celkem u 25 žáků. U 18 chlapců a u 7 dívek.

Procentuální vyjádření četnosti společně se vyskytující artikulační neobratnosti a specifických asimilací ve zkoumaném vzorku nám ukazuje tabulka č. 18.

Četnost výskytu tohoto jevu u chlapců a dívek ze zkoumaného vzorku pak tabulka č. 19.

**Tabulka č. 18: Společný výskyt artikulační neobratnosti a specifických asimilací**

Společný výskyt artikulační neobratnosti a specifických asimilací	
Celkem	21,9 %

**Tabulka č. 19: Společný výskyt artikulační neobratnosti a specifických asimilací**

Společný výskyt artikulační neobratnosti a specifických asimilací	
Chlapci	20,7 %
Dívky	25,9 %

### 3.7.5.3 Společný výskyt artikulační neobratnosti a narušeného jazykového citu

Artikulační neobratnost a narušený jazykový cit se společně nevyskytují u žádného žáka.

#### **3.7.5.4 Společný výskyt specifických asimilací a narušeného jazykového citu**

Specifické asimilace a narušený jazykový cit se společně vyskytují celkem u 5 žáků. U 3 chlapců a 2 dívek.

Procentuální vyjádření četnosti společně se vyskytujících specifických asimilací a narušeného jazykového citu ve zkoumaném vzorku nám ukazuje tabulka č. 20.

Četnost výskytu tohoto jevu u chlapců a dívek ze zkoumaného vzorku pak tabulka č. 21.

**Tabulka č. 20: Společný výskyt specifických asimilací a narušeného jazykového citu**

Společný výskyt specifických asimilací a narušeného jazykového citu	
Celkem	4,4 %

**Tabulka č. 21: Společný výskyt specifických asimilací a narušeného jazykového citu**

Společný výskyt specifických asimilací a narušeného jazykového citu	
Chlapci	3,4 %
Dívky	7,4 %

### **3.7.5.5 Samostatně se vyskytující artikulační neobratnost, specifické asimilace nebo narušený jazykový cit**

Podrobnější analýza zjištěného výskytu ukázala, že artikulační neobratnost, specifické asimilace nebo narušený jazykový cit se samostatně vyskytují celkem u 39 žáků. U chlapců v 30 případech a v 9 případech u dívek.

Procentuální vyjádření četnosti samostatně se vyskytující artikulační neobratnosti, specifických asimilací nebo narušeného jazykového citu ve zkoumaném vzorku nám ukazuje tabulka č. 22.

Četnost výskytu tohoto jevu u chlapců a dívek ze zkoumaného vzorku pak tabulka č. 23.

**Tabulka č. 22: Samostatně se vyskytující artikulační neobratnost, specifické asimilace nebo narušený jazykový cit**

Samostatně se vyskytující artikulační neobratnost, specifické asimilace nebo narušený jazykový cit	
Celkem	34,2 %

**Tabulka č. 23: Samostatně se vyskytující artikulační neobratnost, specifické asimilace nebo narušený jazykový cit**

Samostatně se vyskytující artikulační neobratnost, specifické asimilace nebo narušený jazykový cit	
Chlapci	34,5 %
Dívky	33,3 %

### 3.7.6 Reedukace specifických poruch učení

Reedukace SPU spolu s rehabilitací, což je souhrn speciálně pedagogických postupů, kterými se upravují společenské vztahy, obnovují narušené praktické schopnosti a dovednosti i možnost seberealizace a tak zvanou kompenzací, čímž je myšlen souhrn speciálně pedagogických postupů, kterými se zlepšuje a zdokonaluje výkonnost jiných funkcí než funkce postižené, je tedy reedukace považována za základní speciálně pedagogickou metodu. Doslovný překlad slova zní převýchova, ale pojem reedukace má jiný význam.

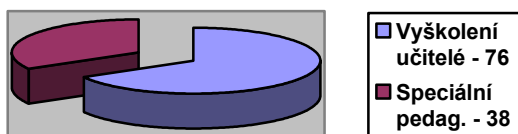
Znamená utváření, výchovu psychických funkcí nebo dovedností, které jsou nutné ke zvládnutí dovedností složitějších. Nejde o nápravu, ale o utváření nových návyků a dílčích dovedností.

Reedukace by neměla být zaměňována za doučování. Během doučování pomáhá učitel žákovi doplnit mezery ve vědomostech. Při reedukaci však učitel postupuje od nedostatečně rozvinutých psychických funkcí k utváření dovedností bez ohledu na současnou výuku ve třídě. Je pouze možné některé poznatky z vyučování připomínat nebo je využívat v reedukačních cvičeních.

Analýzou nestandardizovaných dotazníků bylo zjištěno, že v rámci školy je všem zkoumaným žákům poskytována reedukace SPU. Reedukace je v 76 případech poskytována vyškolenými učiteli a ve zbývajících 38 případech speciálními pedagogy.

Podíl reedukace SPU poskytované vyškolenými učiteli a speciálními pedagogy nám ukazuje graf č. 4.

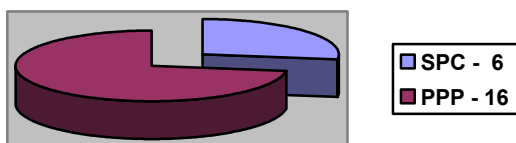
**Graf č. 4: Podíl reedukace SPU poskytované vyškolenými učiteli a speciálními pedagogy**



22 žáků navíc dochází na reedukaci SPU mimo školu. Jde o 6 žáků docházejících do SPC a 16 žáků, kterým je tato péče poskytována v PPP.

Podíl poskytované reedukace SPU v SPC a PPP nám ukazuje graf č. 5.

**Graf č. 5: Podíl poskytované reedukace SPU v SPC a PPP**



### 3.7.7 Odklad povinné školní docházky

Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku po dni, kdy je dítěti šest let (pokud nemá odklad povinné školní docházky) a povinná je po dobu devíti školních let.

Pokud je dítě tělesně i duševně přiměřeně vyspělé, může být přijato i jako pětileté, šesti let však musí dovést do konce kalendářního roku, ve kterém nastoupí do školy.

Pokud není dítě po dovršení šesti let tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé, může zákonný zástupce písemně požádat ředitele příslušné školy o odklad povinné školní docházky.

Ředitel může povinnou školní docházku odložit o jeden rok, pokud je žádost zákonného zástupce doložena doporučením příslušného poradenského zařízení (pedagogicko psychologickou poradnou, speciálně pedagogickým centrem) a dalšího odborného lékaře.

Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do školního roku, v němž dítě dovrší osmi let.

Povinnou školní docházku lze se souhlasem zákonných zástupců odložit také dodatečně v průběhu prvního pololetí prvního ročníku.

Podrobnější analýzou nestandardizovaného dotazníku bylo zjištěno, že odklad povinné školní docházky byl realizován celkem u 36 žáků. U chlapců v 27 případech a v 9 případech u dívek.

Procentuální vyjádření četnosti realizovaného odkladu školní docházky ve zkoumaném vzorku žáků nám ukazuje tabulka č. 24.

Četnost výskytu realizovaného odkladu povinné školní docházky u chlapců a dívek ze zkoumaného vzorku pak tabulka č. 25.

**Tabulka č. 24: Realizovaný odklad školní docházky**

Realizovaný odklad školní docházky	
Celkem	31,6 %

**Tabulka č. 25: Realizovaný odklad školní docházky**

Realizovaný odklad školní docházky	
Chlapci	31,0 %
Dívky	33,3 %

### 3.7.8 Sluchové vnímání

Sluchové vnímání se vyvíjí již v prenatálním období. Od pátého měsíce vnímá plod v těle matky zvukové podněty z vnějšího i vnitřního prostředí. Zvuky jsou modifikovány díky plodové vodě.

Reagovat pohybem začíná plod již od šestého měsíce. Po narození reaguje dítě na zvukové podněty pohybovou reakcí. Později se liší reakce na příjemné a nepříjemné zvukové podněty. Vývoj sluchového vnímání je předpokladem nejprve globálního vnímání řeči, později rozlišování slov, slabik a hlásek.

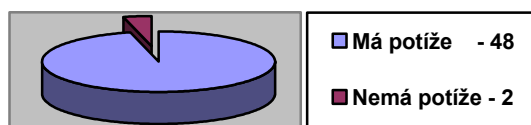
Současný životní styl však není příznivý pro rozvíjení této funkce. Děti jsou v některých případech obklopeny množstvím zvuků, které dosahují značné intenzity. Přirozenou obranou organismu je potom „zavírání uší“. Dítě se odnaučuje slyšet. Tím trpí nejen vývoj rozlišování jemnějších zvuků, ale i schopnost naslouchat podnětům z okolí a to zejména lidské řeči. U dětí s poruchami učení se sluchové vnímání často vyvíjí opožděně. Vzhledem k převážně fonetickému pravopisu českého jazyka se pak poruchy sluchového vnímání odrážejí ve výuce čtení a psaní. Způsobují obtíže při rozlišování hlásek a jejich skládání ve slova. Narušené sluchové vnímání vede také k vynechávání či přesmykování písmen.

V 50 případech z celkového počtu 114 dotazníků byla souběžně prostudována speciálně pedagogická dokumentace. Tím byly zjištěny u 48 žáků z uvedených 50 diagnostikované potíže se sluchovým vnímáním.

Zejména se jednalo o narušenou sluchovou paměť, neschopnost analýzy a syntézy slov, potíže se sluchovou diferenciací a neschopnost vnímání a reprodukování rytmu.

Podíl žáků s diagnostikovanými potížemi se sluchovým vnímáním nám ukazuje graf č. 6.

**Graf č. 6: Podíl žáků s diagnostikovanými potížemi se sluchovým vnímáním**



### **3.7.9 Lehké mozkové dysfunkce a specifické poruchy chování**

Pojem LMD je dosud velmi rozšířený a používá se k označování skupiny jedinců, kteří mají specifické potíže s chováním a s učením. Tyto potíže vznikají jako dysfunkce centrálního nervového systému. Jejich příčina není v sociálním prostředí.

Pro přesnější diagnostiku, cílenější reedukaci a pro lepší domluvu mezi odborníky dochází k diferenciaci uvnitř pojmů.

Není pravdou, že pojem LMD je nahrazován bezesbytku pojmem ADHD. Jsou to rozdílné kategorie, které mají jen některé společné znaky.

Pro poruchy chování, jejichž hlavním znakem je hyperaktivita, impulzivita a porucha koncentrace pozornosti, je užívána diagnostická kategorie ADHD.

Poruchy pozornosti jsou spojeny především s problémy kognitivního charakteru, ale mohou negativně ovlivňovat i chování dítěte.

Prostá porucha pozornosti bývá označována zkratkou ADD.

U dětí s ADD se neobjevuje impulzivita a hyperaktivita. Mají potíže se zaměřením a udržením pozornosti, dále s percepčně – motorickými úkony. Tyto děti se nechají snadno rozptýlit vnějšími podněty, mají potíže se soustředěním, nasloucháním, se samostatnou prací.

Zkratkou ADHD bývá označována porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou.

Třemi základními příznaky ADHD jsou tedy porucha pozornosti, impulzivita a hyperaktivita. Tyto příznaky se mohou vyskytovat souhrnně nebo izolovaně. Ve svém souhrnu bohužel predisponují dítě k dalším obtížím, které jsou v mnoha případech závažnější než původní příznaky.

Jedinci s ADHD jsou rizikovou skupinou z hlediska antisociálního chování.

Další analýzou údajů v dotaznících bylo zjištěno, že se u 67 žáků ze 114 vyskytují ADHD, ADD či LMD. Výskyt je v absolutních číslech v 52 případech u chlapců a v 15 případech u dívek.



Procentuální vyjádření četnosti výskytu ADHD, ADD a LMD ve zkoumaném vzorku nám ukazuje tabulka č. 26.

Četnost výskytu těchto jevů u chlapců a dívek ve zkoumaném vzorku pak tabulka č. 27.

**Tabulka č. 26: Výskyt ADHD, ADD a LMD**

Výskyt ADHD, ADD a LMD	
Celkem	58,8 %

**Tabulka č. 27: Výskyt ADHD, ADD a LMD**

Výskyt ADHD, ADD a LMD	
Chlapci	59,8 %
Dívky	55,6 %

Podíl jednotlivých poruch pozornosti (ADHD, ADD) a LMD nám ukazuje graf č. 7.

**Graf č. 7: Podíl jednotlivých poruch pozornosti (ADHD, ADD) a LMD**



### **3.8 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ A POTVRZENÍ PŘEDPOKLADŮ**

Do průzkumu byli zařazeni žáci mladšího školního věku s diagnostikovanými specifickými vývojovými poruchami učení. Uvedený vzorek žáků pochází z prvních stupňů pěti plně organizovaných základních škol. Na čtyřech školách jsou zmiňovaní žáci integrováni individuálně a v jedné škole jsou integrováni skupinově ve speciálních třídách pro děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování.

#### **Předpoklad č. 1**

Lze předpokládat, že se u více než 50 % dětí mladšího školního věku, u kterých jsou diagnostikovány specifické poruchy učení, vyskytuje artikulační neobratnost.

U zkoumaného vzorku byl zjištěn výskyt artikulační neobratnosti celkem u 46,5 % žáků. Tento předpoklad se nepotvrdil.

#### **Předpoklad č. 2**

Lze předpokládat, že se u více než 60 % dětí mladšího školního věku, u kterých jsou diagnostikovány specifické poruchy učení, vyskytují specifické asimilace.

U zkoumaného vzorku byl zjištěn výskyt specifických asimilací celkem jen u 42,1 % žáků. Tento předpoklad se tedy také nepotvrdil.

#### **Předpoklad č. 3**

Lze předpokládat, že se u více než 30 % dětí mladšího školního věku, u kterých jsou diagnostikovány specifické poruchy učení, se vyskytuje narušený jazykový cit.

U zkoumaného vzorku byl zjištěn výskyt narušeného jazykového citu celkem u 35,1 % žáků.

Tento předpoklad se potvrdil.

#### **Předpoklad č. 4**

Lze předpokládat, že 90 % dětí mladšího školního věku, u kterých se vyskytuje specifický logopedický nález, nemá v dostatečné míře zajištěnou potřebnou logopedickou péči.

U zkoumaného vzorku bylo zjištěno, že 93,9 % žáků nemá v dostatečné míře zajištěnou potřebnou logopedickou péči.

Tento předpoklad se potvrdil.

#### **Předpoklad č. 5**

Lze předpokládat, že četnost výskytu specifického logopedického nálezu v kontextu s diagnostikovanými specifickými poruchami učení bude vyšší u chlapců.

U zkoumaného vzorku bylo zjištěno, že se specifický logopedický nález v kontextu s diagnostikovanými specifickými poruchami učení vyskytuje u 71,3 % chlapců, oproti 66,7 % u dívek.

Tento předpoklad se potvrdil.

### 3.9 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ PRAKTICKÉ ČÁSTI

K získání všech údajů v této práci byl použit nestandardizovaný dotazník, studium speciálně pedagogické dokumentace jednotlivých dětí mladšího školního věku s diagnostikovanými specifickými vývojovými poruchami učení. Dále bylo využito studium odborné literatury, časopisů a sledování internetových stránek týkajících se dané problematiky.

Průzkum byl realizován na prvních stupních následujících plně organizovaných základních škol:

- 4. ZŠ Kladno
- ZŠ Kladno – Motyčín
- ZŠ Mšec
- ZŠ Slaný
- ZŠ Velvary

Praktická část práce byla zaměřena zejména na analýzu nestandardizovaného dotazníku. Průzkumem byla zjišťována četnost výskytu specifického logopedického nálezu u dětí mladšího školního věku s diagnostikovanými specifickými poruchami učení. Také byl zjišťován poměr chlapců a děvčat v souvislosti se specifickým logopedickým nálezem. Dále bylo zjištěno, kolik zmiňovaných dětí mělo odklad povinné školní docházky, jakou mají tyto děti logopedickou či speciálně pedagogickou péči a u kolika z nich se vyskytují poruchy pozornosti či lehké mozkové dysfunkce.

## 4 ZÁVĚR

Specifické vývojové poruchy učení ve spojitosti se specifickým logopedickým nálezem jsou velmi častou příčinou školní neúspěšnosti dětí. Bohužel i v dnešní době mnohdy zůstávají nerozpoznány pravé příčiny obtíží těchto dětí.

Děti se zmiňovanými poruchami musí zpravidla vynakládat několikanásobně větší úsilí k tomu, aby dosáhly srovnatelných úspěchů jako jejich spolužáci.

Studiem odborných pramenů souvisejících s vybranými problematikami bylo zjištěno, že vzájemnému vztahu SPU a SLN nebyla dosud věnována taková pozornost jako SPU samotným. Informace o četnosti výskytu SLN u dětí s diagnostikovanými SPU se v odborné literatuře vyskytují velmi sporadicky.

Tato práce potvrzením stanovených předpokladů a to zejména díky nestandardizovanému dotazníku a studiem dokumentace však ukázala, že výskyt SLN u dětí s diagnostikovanými SPU není jev nikterak vzácný.

U zkoumaného vzorku 114 dětí mladšího školního věku s diagnostikovanými SPU bylo zjištěno, že se SLN vyskytuje u 70,2 % z nich.

Společný vliv SPU a SLN velmi často ovlivňuje a zřejmě také znásobuje potíže zmiňovaných dětí. Může být jednou z nejčastějších příčin školní neúspěšnosti dětí a to nejen v mladším školním věku.

Vrátíme-li se ale k faktu, že SLN v souvislosti se SPU jsou velmi častými příčinami školní neúspěšnosti nabízí se otázka, co je důvodem toho, že zmiňované příčiny zůstávají okolím v mnoha případech nerozpoznány nebo jsou nesprávně diagnostikovány.

Nejen speciální pedagog, ale i učitel, který se zabývá problematikou SPU a SLN, se mnohdy setkává s nepochopením a neochotou ostatních učitelů aktivně se podílet na práci s těmito dětmi. Učitelé mají často snahu zlehčovat vliv SPU na školní neúspěšnost žáků. Paradoxně se většinou jedná o učitele zkušené a s delší pedagogickou praxí. Pravděpodobným důvodem tohoto stavu je zřejmě setrvačnost a konzervativnost a také zvýšené nároky na pedagogickou práci s těmito dětmi.

Je proto nutné opakovaně seznamovat učitele s problematikou SPU a SLN. Důraz je třeba klást zejména na primární diagnostiku a následně na vlastní metodiku pedagogické práce.

Soustavným působením speciálních pedagogů, výchovných poradců a problematiky znalých pedagogů je potřeba změnit současný stav, kdy jsou v některých případech činnosti spojené s pedagogickou prací s těmito dětmi považovány za zbytečné překážky výuky a vzdělávání.

Podle poznatků z praxe lze také říci, že všeobecná znalost této problematiky mezi učiteli není zcela dostatečná. Tento stav by bylo třeba změnit.

V průběhu výzkumu bylo zjištěno, že 93,9 % žáků ze zkoumaného vzorku nemá v dostatečné míře zajištěnou potřebnou logopedickou péči. Proto by bylo vhodné u všech diagnostikovaných případů doplnit reedukaci SPU souběžnou logopedickou péčí na dostatečné úrovni.

Studiem dokumentace bylo zjištěno, že pouze 31,6 % ze zkoumaného vzorku žáků mělo odklad povinné školní docházky. Na základě poznatků z praxe se jeví nerealizovaný odklad školní docházky u dětí s předpokladem rozvinutí SPU a SLN, jako další okolnost, která zvyšuje riziko rozvoje SPU v průběhu školní docházky.

Vypracování metodiky specializující se na reedukace SPU spojených se SLN by bylo určitě přínosné pro vlastní práci učitelů, která by pak mohla přinášet dětem úlevu a zlepšení jejich školní úspěšnosti.

## 5 NAVRHOVANÁ OPATŘENÍ

Získané poznatky, zjištěné zejména studiem dokumentace žáků a také díky rozhovorům s rodiči a učiteli dětí mladšího školního věku s diagnostikovanými SPU potvrdily potřebu včasné a komplexní diagnostiky nejlépe již v předškolním, případně v mladším školním věku.

U dětí v předškolním věku bychom měli sledovat:

- tělesný vývoj
- vývoj poznávacích procesů (vnímání, paměť, fantazie, myšlení, chápání prostoru a času)
- školní zralost

Pokud není dítě po dovršení 6-ti let tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé, může zákonný zástupce písemně požádat o odklad povinné školní docházky.

Je rozhodně nutné nepodceňovat předškolní vzdělávání, které:

- podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku
- vytváří základní předpoklady pro další vzdělávání
- napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání
- poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami

Systematické předškolní vzdělávání se dnes již neuskutečňuje jen v mateřských školách, ale také v přípravných třídách základních škol.

Do přípravné třídy by měly být zařazovány děti, kterým byl udělen odklad povinné školní docházky, a u kterých se předpokládá, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj, a výjimečně také děti pětileté.

Abychom předešli vzniku SPU měly by být při systematickém předškolním vzdělávání u dětí rozvíjeny zejména ty schopnosti, které jsou nutné pro nácvik čtení, psaní a počítání.

Na nácviku čtení se podílí hlavně:

- percepce
- komunikační dovednosti
- pravolevá a prostorová orientace
- serialita

Vnímání je pro dítě předškolního věku ze všech poznávacích procesů nejdůležitější.

Zrakové vnímání se rozvíjí od narození dítěte. U většiny dětí předškolního věku dosahuje zrakové vnímání dostatečné úrovně pro nácvik čtení. Poruchy vývoje této funkce mohou být jednou z příčin obtíží při nácviku čtení. Proto je nutné zrakové vnímání dostatečně rozvíjet.

Konkrétní cvičení lze nalézt v různých publikacích např. - Předškolní diagnostika (2003) nebo Předcházíme poruchám učení (1996).

Další funkcí, kterou je třeba rozvíjet je sluchová percepce. Sem patří cvičení na sluchovou diferenciaci, sluchovou paměť, vnímání a reprodukci rytmu, diferenciaci figury a pozadí.

U dětí je třeba rozvíjet také fonematické uvědomění. K tomu jsou vhodná různá cvičení a hry např.:

- Na tichou poštu
- Kde je budík?
- Hledání slov podobných,
- Na básníky (pochopení a tvorba rýmů)
- Vytleskávání, vyťukávání slov

Dalším nutným předpokladem pro rozvíjení schopnosti naučit se číst, je umět se správně pohybovat po řádku a stránce. Zde by se dala využít cvičení z knihy Evy Opravilové Než půjdeš do školy 1 a 2 (1995). Jedná se o čtení podle obrázků. Také bychom mohli využít posloupné vyprávění pohádek podle obrázků. Pomoci by nám k tomu mohly různé okopírované pracovní listy s obrázky z pohádek.



K tomu, aby se děti naučily správně psát je nutné, aby uměly správně držet psací náčiní a měly dostatečně uvolněnou ruku. Důležité je tedy pravidelné a postupné uvolňování rukou. Vždy postupujeme od ramene přes loketní kloub, zápěstí, dlaň a prsty.

Osvědčenou a pro děti zábavnou metodou uvolňování ruky je psaní křídou na tabuli nebo psaní či kreslení na tabuli štětcem namočeným do vody. Můžeme také použít velkou plochu balicího papíru.

Existuje také velké množství pracovních sešitů s uvolňovacími cviky. Při uvolňovacím cvičení bychom neměli zapomínat na motivaci. Vhodné jsou různé říkanky.

Pokud bychom chtěli procvičovat grafomotorická cvičení či prvky písma velmi vhodné jsou soubory Šimonových pracovních listů.

Matematické schopnosti jsou multifaktoriálně podmíněné. Vznikají souhrou dílčích schopností a dovedností. Vývoj matematických schopností je podmíněn psychickými funkcemi a to opět zrakovou, sluchovou percepcí, motorikou, vnímáním tělesného schématu v neposlední řadě řečí, pamětí a myšlením.

S dětmi bychom měli procvičovat:

- třídění prvků na základě podobnosti nebo rozdílnosti
- tranzitivitu – pochopení pojmů: více, méně, větší, menší, menší než, větší než, rovná se ve smyslu ani větší ani menší
- ekvivalenci (rovnost) – děti měly pochopit rovnost jako stejné množství předmětů
- konzervaci – zachování množství a počtu prvků při změně jejich prostorového rozmístění

Na procvičování matematických schopností lze doporučit využití publikací Zdeny Michalové Rozvoj početních představ.

Zelinková (2003) uvádí tzv. Metodu dobrého startu, která rozvíjí všechny oblasti, které jsou nutné pro úspěšný nástup do školy. Její široké použití se vztahuje na oblast prevence i terapie již existujících obtíží. Je metodou emocionálně-kognitivně-percepčně-volní. Vznikla ve Francii.

Ze závěrů práce vyplývá potřeba zajištění systematické logopedické péče doplňující reedukaci SPU. Vzájemnou propojenost SPU a SLN dokumentuje mimo jiné skutečnost, že dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie a další specifické vývojové poruchy učení patří do kategorie poruch řeči, konkrétně poruch grafické podoby řeči.

Právě zde je potřeba zdůraznit důležitost včasné logopedické prevence, která začíná vlastně již od početí.

Péčí o správný vývoj řeči podporujeme i duševní rozvoj dítěte. Pomocí logopedické péče rozvíjíme celou osobnost.

Logopedickou prevenci je pak třeba chápat v těch nejširších souvislostech a nelze ji v žádném případě zúžit pouze na péči o správnou výslovnost.

Základní součásti logopedické prevence:

- smyslové vnímání
- hlas a hospodaření s dechem
- rytmus, melodie
- slovní zásoba
- vyjadřovací pohotovost
- artikulační obratnost
- fonemický sluch
- kresba a grafomotorika

Při poskytování kvalitní logopedické péče bychom měli využívat napodobovacího reflexu.

Nesmíme zapomenout na pozitivní motivaci. Cíleně bychom měli využívat her.

Pokud se snažíme korigovat nevhodné návyky, pak využíváme neslovní prostředky.

Velmi důležitou úlohu na cestě k úspěšné logopedické péči je spolupráce s rodinou.

Je vhodné citlivě apelovat na některé rodiče, aby se svým dětem více věnovali.

Konkrétně v oblasti systematického rozvíjení komunikačních dovedností. Bylo by ideální, aby děti trávily méně času u televize, počítače či internetu a o to více času trávily komunikací s rodiči.

Na druhé straně však existují rodiče, kteří své děti ve snaze jim pomoci často přetěžují. Přetěžované děti následně ztrácejí chuť pracovat a velmi často se stávají pasivními, což v konečném důsledku způsobuje prohloubení jejich obtíží.

Vzhledem ke zjištěným skutečnostem se jeví jako velmi důležité a žádoucí působení speciálních pedagogů na školách. Speciální pedagog by tak mohl přímo pomáhat nejen dětem, ale i jejich rodičům.

## 6 SEZNAM POUŽITÝCH ODBORNÝCH ZDROJŮ

DVOŘÁK, Josef. *Logopedický slovník*. 2. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2001, 223 s. ISBN 80-902536-2-8

EMMERLINGOVÁ, Stanislava. *Když dětem nejde čtení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999, 80 s. ISBN 80-7178-325-0

KLENKOVÁ, Jiřina. *Kapitoly z logopedie I*. 2. přepracované vyd. Brno: Paido, 2000, 95 s. ISBN 80-85931-88-5

KLENKOVÁ, Jiřina. *Kapitoly z logopedie II a III*. Brno: Paido, 1998, 102 s. ISBN 80-85931-62-1

KRAHULCOVÁ, Beáta. *Dyslalie*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2003, 195 s. ISBN 80-7041-413-8

KUBICKÁ, Eva. *Metody práce při úpravě poruch učení u dětí druhého ročníku základní školy*. 1. vyd. Ostrava Kunčice: Grafie, 1994, 143 s.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Logopedická prevence*. 2. vyd. Praha: Portál, 1999, 213 s. ISBN 80-7178-361-7

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*. 2. vyd. Praha: HaH, 1993, 270 s. ISBN 80-85467-56-9

KLENKOVÁ, Jiřina, KOLBÁBKOVÁ, Helena. *Diagnostika předškoláka – správný vývoj řeči*. Brno: MC nakladatelství, 2003. 125 s.

MICHALOVÁ, Zdena. *Rozvoj početních představ I.* 1. vyd. Brno: Tobias, 2001. 55 s. ISBN 80-7311-003-2

OPRAVILOVÁ, Eva. *Než půjdeš do školy 2.* Praha: Blug, 1996. 46 s. ISBN 80-85635-73-9

POKORNÁ, Věra. *Šimonovy pracovní listy 9.* 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 64 s. ISBN 80-7178-225-4

POKORNÁ, Věra. *Šimonovy pracovní listy 11.* 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 64 s. ISBN 80-7178-914-3

PORTMANNOVÁ, Rosemarie. *Hry pro tvořivé myšlení.* 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 120 s. ISBN 80-718-876-7

SERFONTEIN, Gordon. *Potíže dětí s učením a chováním.* 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 152 s. ISBN 80-7178-315-3

SCHOPLER, Eric. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami.* 1.vyd. Praha: Portál, 1998. 272 s. ISBN 80-7178-199-1

SINDELAROVÁ, Brigitte. *Předcházíme poruchám učení.* 1. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-85282-70-4

ŠPAČKOVÁ, Jitka. *Uvolňovací cviky.* 1. vyd. Praha: Fortuna, 1993. 24 s.

ŠVINGALOVÁ, Dana. *Kapitoly z vývojové psychologie pro učitelství mateřských škol.* 1. vyd. Liberec: TU Liberec, 2003. 84 s. ISBN 80-083-697-0

TOMICKÁ, Václava. *Orientační logopedické vyšetření.* 1. vyd. Liberec: TU Liberec, 2004, 37 s. ISBN 80-7083-808-6

TOMICKÁ, Václava. *Vybrané kapitoly z logopedie - Metodika a reedukace specifických asimilací.* 2. vyd. Liberec: TU Liberec, 2002. 69 s. ISBN 80-7083-658-X

TRAIN, Alan. *Specifické poruchy chování a pozornosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 168 s. ISBN 80-71-78-131-2

VÁGNEROVÁ, Marie. *Úvod do vývojové psychopatologie III*. 1. vyd. Liberec: TU Liberec, 2003. 100 s. ISBN 80-7083-669-5

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 5. vyd. Praha: Portál, 2000. 196 s. ISBN 80-7178-481-8

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 10. vyd. Praha: Portál, 2003. 263 s. ISBN 80-7178-800-7

ŽÁČKOVÁ, Hana. *Metody reedukace specifických poruch učení, Smyslové vnímání*. 1. vyd. Praha: D+H, 2003. 68 s.

HOUSAROVÁ, Blanka. MICHALOVÁ, Zdena. Jak na specifické poruchy učení. *Informatorium*, 2002, roč. IX, č. 7, s. 14, 15.

ŠTEFLOVÁ, Jaroslava. Naučme děti číst. *Učitelské noviny*, 2005, roč. 108, č. 14, s. 10.

ŠVANCAR, Radmil. Lze zvládnout nezvladatelné děti? *Učitelské noviny*, 2004, roč. 107, č. 37, s. 8.

ŠVANCAR, Radmil. Česká školní inspekce o vývojových poruchách učení. *Učitelské noviny*, 2006, roč. 109, č. 8, s. 9.

*Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění pozdějších změn provedených zákonem č. 383/2005 Sb.*

*2005/72 Sb. Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*

*2005/73 Sb. Vyhláška o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*

MERTIN, Václav. 1999. Rodič jako diagnostik a terapeut IV.

<http://www.rodina.cz/clanek404.htm>

MERTIN, Václav. 2004. Současný pohled na specifické poruchy učení I.

<http://www.portal.cz/scripts/detail.asp?id=1087>

ZELINKOVÁ, Olga. 2005. Najdeme dítě s dyslexií v mateřské škole?

<http://www.studovna.cz/scripts/detail.asp?id=2835>

## **7 SEZNAM PŘÍLOH**

**Příloha č. 1:** Nestandardizovaný dotazník

## **8 PŘÍLOHOVÁ ČÁST**



## Příloha č. 1: Nestandardizovaný dotazník

## DOTAZNÍK PRO UČITELE

Vážená/ý paní/pane učitelko/učiteli,  
žádám Vás o vyplnění následujícího dotazníku.

Bude zachována anonymita údajů, které budou použity výhradně pro bakalářskou práci a nebudou nikde jinde zveřejňovány ani zneužity.

U otázek, kde je na výběr ano / ne, zakroužkujte, prosím správnou odpověď.

1. Věk: .....
2. Pohlaví: .....
3. Ročník: .....
4. Odklad školní docházky: ano / ne
5. Integrace:
  - individuální
  - skupinová
  - není
6. Speciálně pedagogická diagnóza (o jaký druh specifické poruchy učení se jedná):
  - dyslexie: ano / ne
  - dysgrafie: ano / ne
  - dysortografie: ano / ne
  - dyskalkulie: ano / ne
  - dyspraxie: ano / ne
  - dyspinxie: ano / ne
  - dysmúzie: ano / ne
7. Logopedická diagnóza:
  - dyslálie: ano / ne

8. Reedukace specifické poruchy učení v rámci školy:
- reedukace vyškoleným učitelem: ano / ne
  - reedukace speciálním pedagogem: ano / ne
  - reedukace v rámci školy neprobíhá
9. Reedukace specifických poruch učení mimo školu:
- reedukace speciálním pedagogem ve speciálně pedagogickém centru (dále jen SPC): ano / ne
  - reedukace speciálním pedagogem v pedagogicko-psychologické poradně (dále jen PPP): ano / ne
  - reedukace v Dyscentru: ano / ne
  - jiná možnost .....
10. Další péče:
- logopedická péče v PPP: ano / ne
  - logopedická péče v SPC pro děti s vadami řeči: ano / ne
  - neurologická péče: ano / ne
  - psychologická péče: ano / ne
  - psychiatrická péče: ano / ne
  - jiná možnost .....
11. Specifická porucha chování:
- LMD - hyperaktivní forma: ano / ne
  - LMD - hypoaktivní forma: ano / ne
  - ADD - porucha pozornosti: ano / ne
  - ADHD - porucha pozornosti provázená hyperaktivitou: ano / ne
12. Dědičnost, další výskyt v rodině: ano / ne

Otázky číslo 13, 14, 15 vyplňte, prosím, až po provedení zkoušek, které jsou uvedeny na následujících stranách (v případě, že odpověď na uvedené otázky nenaleznete ve zprávě z PPP či SPC)

- 13. Specifické asimilace: ano / ne
- 14. Artikulační neobratnost: ano / ne
- 15. Narušený jazykový cit : ano / ne

Orientační logopedické zkoušky pro otázky č. 13 – 15:

Podtrhněte, prosím, slova, která dítě nedokáže správně zopakovat a také oblast, ve které bude dítě chybovat.

### 13. Specifické asimilace

Cílem je zjistit, zda dítě nemá potíže při artikulaci slov nebo slovních spojení, v nichž se střídají ostré a tupé sykavky a tvrdé a měkké slabiky.

Dítěti předříkávejte slova a slovní spojení, ve kterých se vyskytují párové hlásky ostré a tupé řady sykavek. Dítě je bude opakovat.

- sešit, šustí, Saša, osuška, švestka, sušenka
- směšné štěně, šustí listí, Saša má žízeň, sušené švestky
- Suší šusták. Pan Šusta suší šusták. Suším v sušárně švestky a sušenky.

Dítěti předříkávejte slova a slovní spojení, ve kterých se vyskytují párové tvrdé a měkké slabiky. Dítě je bude opakovat.

- štika, tik-tak, dík, díra, nikdo, vznik
- Ve vodě je štika. Díra vznikla díky vodě. Tik-tak netiká.
- hodiny, květiny, dědiny, rodiny, vidiny
- Květiny voní omamně. Do každé rodiny jedny hodiny. Tetiny vidiny.

#### 14. Orientační zkouška artikulační obratnosti

Cílem je zjistit artikulační obratnost dítěte.

Nejprve dítěti předříkejte slabiky. Pak jednoslabičná slova. Potom slova dvojslabičná, trojslabičná, čtyřslabičná z otevřených slabik. Dále slova trojslabičná se souhláskovým shlukem a nakonec slova artikulačně obtížná. Dítě je bude opakovat.

Dítě opakuje slabiky:

- ma ma ma ma, vu vu vu vu, be be be be
- ba-da, ba-da, be-de, be-de, du-bu, du-bu
- kla-klu, ple-klu, kli-klu, klu-kla, pla-kla

Dítě opakuje jednoslabičná slova:

- frk, brk, trk, vlej, plej, mlok, drak, frak, tank, bank

Dítě opakuje slova dvojslabičná, trojslabičná a čtyřslabičná z otevřených slabik:

- máma, doba, koleno, poleno, limonáda, čokoláda

Dítě opakuje slova trojslabičná se souhláskovým shlukem:

- polívka, pohledy, zádrhel, podhled

Dítě opakuje slova artikulačně obtížná:

- čtvrték, cvrček, paroplavba, podplukovník, mrakodrap

#### 15. Jazykový cit

Cílem je zjistit, jaký je řečový projev dítěte. Jaká je zvuková stránka řeči, zda dítě správně užívá hlásky, slovní druhy, jak vypadá stavba věty, zda se neobjevují přesmyky slabik, agramatizmy apod..

Dítěti předříkávejte podstatná jména. Dítě doplní ukazovací zájmena k podstatným jménům.

Podstatná jména: jablko, dům, škola, pes, kuře, kočka, banán, město

Dítě požádejte, aby vyprávělo o tom, co dělalo zajímavého během letních (vánočních, jarních...) prázdnin.

Všímejte si, zda dítě správně časuje, skloňuje a používá předložky. Případně můžete použít vyprávění podle obrázků nebo volné vyprávění.